

**DISEÑO Y EVALUACIÓN DEL IMPACTO DE UN PROGRAMA DE  
INTERVENCIÓN EN EL FORTALECIMIENTO DE LAS COMPETENCIAS  
SOCIOAFECTIVAS EN NIÑOS, BASADO EN EL ENTRENAMIENTO EN  
COMUNICACIÓN ASERTIVA**

**Yesenia María Barceló Berrio**

**FUNDACIÓN UNIVERSITARIA LOS LIBERTADORES  
FACULTAD DE CIENCIAS HUMANAS Y SOCIALES  
PROGRAMA DE PSICOLOGÍA  
BOGOTÁ, 2018**

**DISEÑO Y EVALUACIÓN DEL IMPACTO DE UN PROGRAMA DE  
INTERVENCIÓN EN EL FORTALECIMIENTO DE LAS COMPETENCIAS  
SOCIOAFECTIVAS EN NIÑOS, BASADO EN EL ENTRENAMIENTO EN  
COMUNICACIÓN ASERTIVA**

**Autora:**

**Yesenia María Barceló Berrio**

**Trabajo de grado para optar al título de Psicóloga**

**Director:**

**Néstor Raúl Porras Velásquez**

**FUNDACIÓN UNIVERSITARIA LOS LIBERTADORES  
FACULTAD DE CIENCIAS HUMANAS Y SOCIALES  
PROGRAMA DE PSICOLOGÍA  
BOGOTÁ, 2018**

## TABLA DE CONTENIDO

	Página
Resumen.....	7
Abstract.....	7
Introducción.....	8

### **CAPITULO I**

Planeamiento del problema	
Antecedentes del problema.....	10
Formulación de la pregunta problema.....	12
Justificación. ....	12
Objetivos.....	13

### **CAPITULO II**

Marco Teórico.....	15
1. De la teoría a la praxis en la psicología educativa.....	15
2. Antecedentes históricos de la psicología educativa.....	16
2.1 Inicios de la psicología educativa en Colombia.....	20
3. Concepto de psicología educativa.....	26
3.1 La identidad de la psicología educativa.....	29
3.2 El objeto de estudio y el contenido de la psicología educativa.....	30
3.3 La psicología educativa: ¿Ciencia básica o aplicada?.....	31
4. Rol del psicólogo educativo.....	31
4.1 Contexto Legal del psicólogo educativo.....	33
4.2 Funciones del psicólogo educativo en Colombia.....	35
5. El aprendizaje y las competencias.....	37
6. Importancia de la dimensión socioafectiva.....	38
6.1 Competencia socioafectiva en Colombia.....	39
7. Conceptos y diferencia entre competencias sociales y habilidades sociales.....	41
8. Comunicación Asertiva.....	43
9. ¿Por qué la comunicación asertiva es una herramienta para las competencias socioafectivas?.....	46

10. Programas de entrenamiento en habilidades sociales: una propuesta competente.....	47
---	----

### **CAPITULO III**

Metodología.....	56
Tipo de investigación.....	56
Población.....	57
Instrumentos.....	58
Procedimiento.....	58
Evaluación.....	60

### **CAPTITULO IV**

Resultados.....	63
Análisis de los resultados.....	92
Discusión.....	100

### **CAPITULO V**

Conclusiones.....	101
Recomendaciones.....	102
<b>Referencias.....</b>	<b>106</b>
<b>Anexos.....</b>	<b>112</b>

### ***Dedicatoria***

*Un paso por grande o pequeño que parezca es más significativo para quien lo da, porque es el que siente la fuerza que le pone a cada movimiento.*

*Dios siempre nos permite compartir con personas maravillosas que te brindan energía, valor, amor y son quienes te animan cuando llegan esos días en que crees hay posibilidades de que te des por vencido, te motivan a continuar y empiezas a ver las cosas de otra manera.*

*Aunque es muy difícil dedicar este trabajo como se supone debería ser, solo quiero decir que nunca olvidare la expresión de tus ojos, la sinceridad de tus palabras y la fe de tu amor cuando me dijiste:*

*“... Yesi yo pensé que tú estabas en la carrera equivocada, pero hoy me doy cuenta que no es así, tú vas hacer una excelente psicóloga, yo creo en ti”*

*Que lo dijeras tú en esos momentos tan difíciles lo convirtieron en uno de mis mejores recuerdos.*

*A ti, a mi hija Isabella y al resto de mi familia gracias.*

### *Agradecimientos*

*Me gustaría poder expresar en este espacio toda la gratitud que siento por todas las personas que contribuyeron en este bello proceso, son muchas que de diferentes maneras hicieron que esto fuera posible, a todas muchas gracias.*

*Inicialmente a nuestro director del trabajo de grado el psicólogo y profesor Néstor Raúl Porras Velásquez por su valiosa colaboración, aportes y orientaciones, me diste luz cuando me creí a oscuras; a todos los docentes que me compartieron sus saberes y dieron más de lo que se supone le correspondía, aportando a mi vida profesional y personal. A todos los coordinadores, profesores, administrativos, auxiliares y demás personas del instituto educativo privado donde me permitieron desarrollar el programa de entrenamiento y me apoyaron con mucho cariño, gracias a todos esos niños participante que cada día me enseñaron más de la vida y me confirmaban lo enamorada que me encuentro de ese campo, gracias a esas personas que estuvieron siempre junto a mí aun en la distancia brindándome sus valiosas palabras.*

## Resumen

El objetivo de esta investigación aplicada es fortalecer las competencias socioafectivas de un grupo de niños y niñas de una institución de educación privada, ubicada en la ciudad de Bogotá, por medio de un programa de entrenamiento en comunicación asertiva. La metodología empleada es mixta de tipo participativa. La población fueron 103 niños y niñas de tercer nivel de formación educativa, compuesta por cuatro cursos. Los resultados se presentan por módulo y grupos participantes. Las conclusiones evidencian el fortalecimiento de las competencias socioafectivas.

**Palabras claves:** Psicología educativa, competencias socioafectivas, entrenamiento asertivo y comunicación.

## Abstract

The objective of this applied research is to strengthen the socioaffective competences of a group of children from a basic education institution located in the city of Bogotá, through an assertive communication training program. The methodology used is mixed participatory type. The population was 131 boys and girls of third level of educational training, composed of four courses. The results are presented by module and participating groups. The conclusions show the strengthening of socioaffective competences.

**Keywords:** Educational psychology, socio-affective competences, assertive training and communication.

## **Introducción**

La institución educativa (la escuela) es un lugar idóneo para el desarrollo de las competencias socioafectivas. Ya que es el primer encuentro que tienen los niños y las niñas con un grupo de la sociedad más amplio, interactuando con desconocidos, es decir, personas que no son parte de sus familias. La escuela, como institución educativa posee además la estructura y organización favorable para hacer de esta formación una labor diseñada de manera sistemática, gradual y progresiva.

En este orden de ideas, es importante resaltar desde el inicio de este documento que las habilidades socioafectivas se “desarrollan” en la vida de las personas. Es decir, por medio de la interacción cotidiana con sus pares, docentes, familiares, etc. En consecuencia, al igual que las habilidades intelectuales (por ejemplo, de razonamiento matemático, de comprensión lectora, etc.), las habilidades emocionales, sociales y éticas también se desarrollan. No se nace con ellas actualizadas. No “vienen con la familia”, como algunos creen. Se desarrollan y fortalecen en la medida que se las estimula y desafía. Esto implica que se requiere de una formación intencionada y gradual, para alcanzar los niveles de logro esperados en cada etapa. El desarrollo y fortalecimientos de las competencias socioafectivas requieren la participación activa y comprometida de los diferentes actores sociales de las instituciones educativas y por supuesto de adultos que faciliten los contextos y experiencias que permiten el paso a etapas más elevadas de desarrollo.

En este sentido, la participación de la familia es muy relevante en la formación de habilidades socio afectivas, especialmente las relacionadas con empatía y toma de perspectiva.



La relación temprana con los niños y niñas marca la capacidad de empatía y vínculo con otro. Sentirse “visto”, y “cuidado” por otro, marca la autoestima y autoconcepto.

En pocas palabras, la familia es el principal lugar donde se aprende a ser querido, quererse y querer a otros. Cuando esto no ocurre tiene efectos muy marcadores, que sólo un muy buen y acogedor espacio escolar puede, en alguna medida compensar.

De otra parte, la asertividad y particularmente el entrenamiento en habilidades sociales para el fortalecimiento de las denominadas actualmente competencias socioafectivas, ha sido objeto de estudio de diferentes investigaciones dentro de la psicología, aunque podría considerarse que el tema es relativamente nuevo debido a que se convirtió de uso común en la cultura, sus inicios se remontan al año 1949. Dentro de los antecedentes se encuentran: programas de entrenamiento en asertividad, terapias del comportamiento asertivo, técnicas de autocontrol emocional, manual de terapia racional emotiva, entre otros; con diferentes nombres y enfoques y desde distintas técnicas se ha intentado fortalecer las habilidades para la comunicación y las relaciones interpersonales de las personas con la intención de que estos sean más competentes a nivel socioafectivo en los diferentes sistemas en el que se relacionan.

## **CAPITULO I**

### **Planteamiento del Problema**

#### **Antecedentes del problema**

En la actualidad es claro para todo el mundo que la educación como derecho universal de las personas de cualquier nacionalidad no debe dedicarse solo a desarrollar habilidades cognitivas; para la institución de educación privada, donde se desarrolla la presente investigación – intervención, la educación y el aprendizaje deben involucrar las diferentes dimensiones del ser humano en su desarrollo, es por esta razón que el departamento de psicopedagogía de la institución en la que se desarrolla este programa se centra en la dimensión socioafectiva (sin dejar a un lado las otras dimensiones) y solicita una intervención que permita a los estudiantes fortalecer dicha dimensión.

En particular, los estados emocionales de las personas (los niños y las niñas) nos dan una idea de cómo se percibe el mundo, sobre todo en el caso de la infancia donde exploran todo a su alrededor, esa es una razón por la que las competencias socioafectivas deben ser un motivo constante de investigación e intervención, como en este caso a través de la “comunicación asertiva”, como un modelo de prevención en las diferentes problemáticas que se viven en la actualidad con los jóvenes y a manera de intervención con los casos que se alcanzan a presentar desde los primeros años de vida.

Cada tipo de ambiente ayuda al niño a descubrir los diferentes aspectos de la vida que él asimila inconscientemente. El ambiente familiar le ofrece seguridad y confianza, el entorno escolar le descubre otros niños y le desafía en la conquista de habilidades que le satisfacen, el ambiente de la calle le permite también encontrar muchas experiencias que recoge y poco a poco integra... (Gallardo, 2006).

De igual manera, se observa en las interacciones sociales entre pares que los niños y niñas en los espacios académicos recurren frecuentemente a la violencia, a la agresión, o a la sumisión como estrategia principal para resolver y enfrentar los diversos conflictos, desacuerdos y diferencias que surgen en todas las relaciones interpersonales en que participan, generando mayores dificultades para los padres de familia y los docentes y todos los actores sociales de la comunidad educativa. Estos comportamientos tienen una alta prevalencia en una sociedad como la nuestra que recurre preferencial y casi automáticamente al uso desproporcionado de la fuerza bruta y el abuso tanto del poder como de la autoridad para dirimir los desacuerdos.

Esta necesidad sentida por todos, me impulsó a buscar desde la psicología formas alternas de interacción social entre los estudiantes. En el punto que aborda la revisión de material documental e investigaciones previas se muestra claramente el soporte teórico de mi propuesta de intervención psicoeducativa en las competencias y habilidades sociales básicas en comunicación asertiva.

En Colombia, existen varios estudios que evidencian el maltrato y el acoso escolar como prácticas que deben ser controladas y sobre todo reemplazadas por comportamientos socialmente más adaptativos, prosociales, de ayuda mutua y de colaboración en vez de competición. Este tipo de comportamiento altruista debe ser promovido desde la institución familiar y educativa desde los niveles de educación básica y primaria. Las formas de prevención y regulación social en los contextos educativos implican entre otras cosas, el entrenamiento en comunicación asertiva como estrategia para fortalecer las competencias ciudadanas.

Finalmente, durante el desarrollo de mi práctica profesional en la institución educativa pude observar una situación psicosocial reiterativa que tenía que ver con los obstáculos y las dificultades que los estudiantes perciben en el entorno escolar y familiar para expresar y actuar de manera asertiva en esos contextos. Esta situación me llevo a plantear la siguiente pregunta que guiará todo este proceso de mi investigación:

### **1.1 Formulación de la pregunta problema**

¿Cuál es el impacto de un programa de entrenamiento en comunicación asertiva en un grupo de niños y niñas de siete a ocho años de edad de una institución educativa privada de la ciudad de Bogotá diseñado para fortalecer las competencias socioafectivas?

### **1.2 Justificación**

Realizar la presente investigación es muy importante y pertinente para la institución educativa privada en la que se desarrolló el programa, por que resuelve un problema de la práctica psicopedagógica cotidiana como lo es el fortalecimiento de las competencias socioafectivas de los estudiantes del grado tercero.

De la importancia del fortalecimiento de las habilidades socioafectivas que les permitan a los estudiantes comunicarse mejor para la sana convivencia y su desarrollo integral, nace la propuesta de realizar el programa de intervención psicológico en comunicación asertiva para niños y niñas que responda a las necesidades propias de cada uno de los grupos.

En la actualidad diferentes estudios e instituciones resaltan la importancia de la educación socioafectiva como una intervención preventiva a las problemáticas juveniles actuales relacionadas con la baja autoestima, depresión, violencia, anorexia, suicidio, entre otros que se

relacionan con problemas emocionales. A través del programa de entrenamiento en Comunicación asertiva se contribuye socialmente fortaleciendo las habilidades de los estudiantes participantes, brindándole herramientas que le den seguridad a éstos en el contexto educativo, familiar y social, lo que disminuye las posibilidades de realizar a futuro comportamientos autodestructivos, incrementando el número de jóvenes competentes socialmente. Además, por medio de los resultados obtenidos de esta investigación – acción participativa se presentan recomendaciones que serán de ayuda en la toma de decisiones de futuros estudios o proyectos, siendo útiles las ideas planteadas en el presente trabajo.

Además de buscar el beneficio de los estudiantes y la institución, la realización de este estudio me permite poner en práctica todos los conocimientos adquiridos durante mi formación profesional como psicóloga de la Fundación universitaria Los Libertadores y aportar todo mi conocimiento a la transformación de las practica psicoeducativas de la institución de educación básica, de carácter privado, ubicada en la ciudad de Bogotá.

### **1.3 Objetivos**

#### **General**

- Diseñar y evaluar un programa de intervención en niños y niñas de tercero de primaria de un instituto educativo privado ubicado en la ciudad de Bogotá y establecer su impacto en el fortalecimiento de las competencias socioafectivas.

#### **Específicos**

- Identificar las temáticas y habilidades básicas que debe contener una intervención estructurada para el diseño del programa de entrenamiento en comunicación asertiva en niños y niñas de tercero de primaria.

- Promover actividades lúdicas para el fortalecimiento de las competencias socioafectivas a través de la comunicación asertiva.
- Evaluar el impacto del programa de entrenamiento en comunicación asertiva en cada uno de los cuatro módulos.

## **CAPITULO II**

### **MARCO TEORICO**

#### **1. De la teoría a la praxis en la psicología educativa.**

Desde su nacimiento la psicología se interesó en explicar los fenómenos y experiencias mentales del hombre, con el transcurrir del tiempo y sin dejar a un lado los temas de inicial interés los campos de estudio se fueron ampliando increíblemente. La psicología pasó de ser un saber meramente teórico para darle paso al saber aplicado, demostrando estar capacitada para solucionar diversas situaciones sociales. Fueron tres los primeros campos aplicados que se formaron: uno es el de la escuela y los niños, interesándose por su capacidad de aprender y la evolución de su mundo; otro es el campo de los trastornos comportamentales dando paso a la psicología clínica y las actividades de prevención, apoyo emocional y cognitivo; por último el relacionado con la industria y las instituciones sociales que permite intervenir en la adaptación de las personas en su trabajo y en el beneficio de estos y sus empleadores. (Carpintero, 2002, p.201).

En la actualidad la psicología tiene diversos espacios de aplicación, como también diferentes intereses teóricos (biológico, social, cultural, evolutivo...) es así como algunos psicólogos se dedican a investigar desde el laboratorio y otros aplican esos conocimientos en diferentes áreas. Dentro de la psicología aplicada encontramos la psicología clínica, donde se interviene en diferentes problemas emocionales y comportamentales; la psicología del trabajo y las organizaciones que se ocupan de todas las situaciones que se generan desde este espacio y afectan el ambiente y desempeño laboral; la psicología del deporte que procura en los deportistas el máximo desarrollo de su potencial; la psicología jurídica en la que los

profesionales evalúan e informan sobre las capacidades de los acusados, dan testimonio en los juzgados sobre determinados temas que les competen, entre otros; y la psicología educativa en la que los psicólogos orientan a estudiantes, docentes, padres de familia, intervienen en el aprendizaje, la creatividad, la educación emocional, las habilidades sociales, entre otras actividades, (Lilienfeld, Jay Lynn, Namy, Woolf, 2011, p.35). Dentro del marco teórico se podría enfatizar desde diferentes enfoques, también se pueden mencionar un gran número de personas que aportaron con sus ideas e investigaciones a la psicología, sin duda habría mucho que citar, pero con la intención de no extenderse más de lo necesario y centrarnos en lo que interesa en este proyecto, revisaremos algunas de las teorías que dieron paso a la psicología educativa.

## **2. Antecedentes históricos de la Psicología Educativa**

Mucho antes de que llegara la etapa reconocida por muchos autores como el nacimiento de la psicología educativa (finales del siglo XIX y principios del siglo XX) algunos personajes indagaron temas relacionados con esta disciplina, incluso se crean vínculos entre esta y algunas tradiciones culturales. Berliner afirma que:

... el antiguo ritual judío de la pascua precede al actual modelo de Cronbachy Snow (1977) en cientos o miles de años anticipando por completo su famoso sistema instruccional basado en las interacciones aptitudes – tratamiento. El líder del servicio pascual estaba obligado a contar la historia de la pascua cada año, pero debía hacerlo de manera diferente con cada uno de sus hijos, es decir, de acuerdo a sus diferencias individuales (citado por Beltrán y Pérez, 2011, p204).



Aunque en el tiempo de Platón y Aristóteles aún no se reconocía el término de psicología educativa, esta tiene parte de sus orígenes desde los temas de interés como el papel del profesor, los métodos de enseñanza, los conocimientos sobre el aprendizaje, la relación entre maestro y discípulo, entre otros que se trabajaron en esa época. En el siglo I d.C. Quintiliano consideraba inapropiado utilizar en la educación la fuerza física, consideraba que un currículo llamativo, la selección de docentes capacitados para una buena enseñanza y comprender la importancia de las diferencias individuales permitiría darle solución a los problemas conductuales presentes en ese momento, además de favorecer el aprendizaje. También hizo una comparación valorativa de la educación pública y la privada. En 1531 aparece uno de los pioneros de la psicología educativa: Luis Vives, quien recomendó a las instituciones educativas organizar los contenidos temáticos que se pretendían desarrollar; indicó que se debía practicar para aprender, parte de su atención y reflexión se dirigió en los casos de aprendizaje especial, quienes debían recibir instrucciones que se ajustaran a sus necesidades, al igual que el resto de los estudiantes que aunque no presentaran ese tipo de limitaciones tenían sus individualidades. Se manifestó en cuanto a la forma de evaluación resaltando la importancia de no evaluar a todos de la misma manera. (Berliner, citado por Beltrán y Pérez, 2011, p204). La psicología educativa aunque pareciera es relativamente nueva tiene raíces muy antiguas que muestran su importancia y aportes en la escuela, instituciones, en las problemáticas sociales, en la vida familiar y en el crecimiento integral del hombre. En 1575 Juan Huarte de San Juan crea el primer diagnóstico minucioso de aptitudes de orientación profesional en su obra: examen de ingenio para las ciencias (Carpintero, 2011 p15).

En Estados Unidos la psicología y la enseñanza también estaban relacionadas hace mucho tiempo, Después de fundar el campo de la psicología en 1890 en Harvard, se dictaron

conferencias llamadas: Pláticas de psicología para profesores a cargo de William James y dirigido a docentes de todo el país; dichas conferencias fueron publicadas en 1899. Posteriormente su discípulo Stanley Hall fundó la Asociación Psicológica Estadounidense, trabajó su tesis doctoral sobre la forma en que entendían el mundo los niños y motivaba a los profesores a estudiar por medio de la observación el desarrollo de los estudiantes. De esta manera se fueron sumando más esfuerzos dando pasos a la creación de libros y revistas dedicados a temas relacionados con la psicología educativa (Berliner, 2006; Hilgard, 1996; Pajares, 2003 citado por Woolfolk, 2010 p10).

En 1918 se divulga la medición de la inteligencia durante las pruebas psicológicas que se aplicaron a los reclutas del ejército americano, además de la creación del Consejo Americano en Educación y las primeras publicaciones de test que se realizaron. Es así como la psicología educativa se visibiliza como una disciplina científica y un soporte de teorías, métodos, conocimientos... Se centraban especialmente en el aprendizaje, test y mediciones, la clínica infantil, las diferencias individuales, el estudio de niños en el colegio y los individuos superdotados. (Arancibia, Herrera y Strasser, 2008 p21).

Al respecto Pressley y Roehrig (2003) afirman que en 1940 y 1950 las diferencias individuales, la evaluación y las conductas de aprendizaje eran los principales temas de interés en el estudio de la psicología educativa, a diferencia de las décadas de 1960 y 1970 que las investigaciones se centraron en desarrollo cognoscitivo y el aprendizaje (en especial la manera en que los estudiantes aprenden conceptos y los recuerdan) y de manera más reciente se encuentra la influencia de las culturas y los factores sociales en el desarrollo y enseñanza (citado en Woolfolk, 2010 p10).

El nacimiento formal de la psicología educativa se da a comienzos del siglo XX cuando se abre un espacio de interés sobre el aprendizaje, gracias a personajes como: Thorndike, Judd, Dewey, James, Binet, entre otros. A continuación se describen cuatro acontecimientos importantes que le dan paso a esta disciplina. Un primer momento se desarrolla entre el siglo XIX y comienzos del siglo XX, cuando se asocia la psicología educativa con las necesidades de una educación especial que permita el diagnóstico (administración de test) y tratamiento de los llamados en ese momento niños problemas. A mediados del siglo XX se presenta una segunda etapa en la que se vive una mayor demanda en la atención de psicología infantil incluso fuera de la escuela y se difunde la prestación de servicios en aspectos sociales, emocionales y afectivos del estudiante. La tercera época se ubica en 1950 a 1970 y 1980, en los que el psicólogo capacita a los docentes en aspectos de la práctica escolar como lo es la pedagogía (conocimientos psicológicos, didáctica...) en el cuarto momento la psicología trasciende de una atención limitada al individuo a una en la que cobra importancia el contexto en el que se mueve y convive esta persona; gracias a las investigaciones que desde 1980 se realizan, desarrollando teorías sistémicas, cognitivas, ecológicas, comunitarias y organizacionales. En 1980 la psicología educativa ya se considera más especializada, con sus respectivos modelos clínicos y un objeto de trabajo mucho más concreto (Colegio Psicólogos de España, citado por Ossa, 2011 p76).

En este mismo año el paradigma del diseño instruccional toma tanta fuerza que los creadores de estos tenían bajo su responsabilidad la planeación de los objetivos, evaluaciones, costos, entre otras tareas del sistema educativo. Los entrenamientos se consideran cada vez más necesarios, gracias a los adiestramientos exitosos en las fuerzas armadas en la segunda guerra mundial y las participaciones de Skinner; quien en esa época también trabaja en el

comportamiento operante, lo que por un lado favoreció al aprendizaje reduciendo las dificultades individuales pero por el otro fue motivo de críticas al limitar éste a la conducta. A partir de esa problemática la psicología humanista y la psicología cognitiva enriquecen a la psicología educativa, la primera amplía la relación del aprendizaje con otros aspectos influyentes como el afecto, la motivación y las interacciones entre docente – alumno, y la segunda investiga la participación de la memoria, el razonamiento, la percepción, la metacognición, la creatividad y la resolución de conflictos en el aprendizaje, además de resaltar la importancia del contexto y el ambiente instruccional (Arancibia, Herrera y Strasser, 2008 p21).

En este breve recorrido del desarrollo de la psicología educativa lamentablemente se han dejado a un lado un sinnúmero de aportes, de acontecimientos, de hechos que han sido parte del proceso de lo que actualmente es la psicología educativa, ya que de todos ellos se podría realizar una investigación con resultados muy extensos y nos alejaríamos del objetivo principal de este trabajo. Pero antes de avanzar al concepto de psicología educativa y al rol del psicólogo educativo, es importante conocer un poco sobre cómo se desarrolló esta disciplina en Colombia.

### **Inicios de la psicología educativa en Colombia**

Rubén Ardila en su obra: historia de la psicología en Colombia hace referencia a los pioneros como las primeras personas que inician un área de trabajo y considera que tal vez en Colombia los chamanes, brujos y sacerdotes aunque con poco conocimiento fueron los encargados de educar y transmitir las costumbres, la cultura, de socializar la forma y comportamientos adecuados e inadecuados, entre otras actividades que en la actualidad le

corresponden a los psicólogos. También cita personas como: Francisco José de Caldas, Manuel Ancizar, López de Mesa, Agustín Nieto Caballero, Alfonso Esguerra Gómez, Mercedes Rodrigo, Wladimiro Woyno, Beatriz de la Vega, Victoria Bossio, Mateo V. Mankeliunas y José Rodríguez Valderrama, quienes con sus aportes son considerados los pioneros de la psicología en Colombia (Ardila, 2013, p91).

Al realizar una revisión de los inicios de la psicología educativa en Colombia encontramos que en 1914 J. Villamizar Peña fue el primero en realizar un trabajo relacionado con este campo en su tesis titulada: *Atrasados Escolares* para recibir su título de médico en la universidad Nacional; en 1920 Luis López de Mesa expresa en una mesa redonda los resultados del estudio que realizó sobre la psique colombiana en el que afirmó que la inteligencia de esta población debía ser más valorada, entre las pruebas que utilizó estaría lo que es el primer test creado por un colombiano. También fue el primero en este país en identificarse como psicólogo y participo en muchas otras actividades relacionadas con la psicología. Tres años después (1923) J. Fajardo Escobar trabaja las anomalías mentales de los estudiantes de la ciudad de Bogotá. Cada vez eran más las investigaciones que se realizaban relacionadas con la psicología educativa, como los realizados entre 1936 y 1951 en la Escuela Normal Superior y el Instituto de Psicología Aplicada de la Universidad Nacional (Ardila, 2013, p154).

En 1934 las carreras de educación ya contaban con asignaturas relacionadas con la psicología: Psicología experimental, Psicología del niño, psicología de la adolescencia a cargo de la doctora Radke, con el tiempo incrementaron el número de este tipo de asignaturas (Arias citado por: Usuga y Restrepo, 2016 p.64). En 1939 el rector de la escuela Normal, el doctor

José Francisco Socarrás fundó en esta escuela un Laboratorio de Psicología. En Septiembre de este mismo año la psicóloga española Mercedes Rodrigo Bellido tenía a su cargo la selección de estudiantes universitarios que junto con la ayuda de Alfonso Esguerra Gómez (profesor de fisiología) crearon el área de psicotecnia (Peña, 1993. p40).

Este tipo de actividades junto con orientaciones profesionales se empezaron a desarrollar también en empresas gubernamentales, entidades educativas y en corporaciones privadas, lo que generó una demanda de profesionales competentes para ejercer esas actividades (Peña, 2007. p675). Fue así como se creó el 9 de Julio de 1948 el instituto de psicología aplicada en la universidad Nacional (a cargo de Mercedes Rodrigo), el primer departamento de psicología independiente y el primero en formar psicólogos (Peña, 1993. p40). Dichos profesionales recibieron un curso de psicometría (primeros estudiantes) del psicólogo argentino Horacio Rimoldi quien se encontraba de visita en el país. El Instituto parecía prometedor, pero el mismo año que se creó surgieron serios problemas políticos en cuanto a las pruebas psicológicas y en respuesta a esto en 1950 se decide la expulsión de Mercedes de Rodrigo (Gaviria citado en Peña, 1993. p41).

Con esta situación y hasta 1952 le dan el cargo a Hernán Vergara de director del instituto de Psicología, quien al ser consciente de las necesidades del país decidió adaptar el currículo a estas, además de crear un seminario para profesores. En 1952 inicia formalmente la psicología en Colombia como profesión, al graduarse los primeros once licenciados en psicología. De 1953 hasta 1957 Luis Jaime Sánchez queda a cargo del instituto de Psicología, junto con él llegaron los docentes: Enrique Solari como profesor de orientación profesional en 1954 (psicólogo peruano), Oswaldo Robles en 1955 y Guillermo Dávila en 1957 como docentes de

psicología clínica (psicólogos mexicanos). Sánchez un año antes de finalizar su cargo crea la revista de psicología que queda a cargo del psicólogo y sacerdote Mateo V. Mankeliunas (Peña, 1993, p. 41).

El mismo año que se crea la revista en la universidad Nacional (1956), se publica el artículo “El psicólogo Escolar” de Ernesto Amador Barriga que permitió resaltar la importancia del trabajo de los profesionales en esta área. Este artículo como el que se divulgó en la ciudad de Medellín en 1948 con una temática de higiene mental, educación y eugenesia por E. Vasco Gutiérrez y el libro Psicología aplicada de la educación de Campo Elías Márquez en 1965 fortalecen la profesión del psicólogo educativo. (Ardila, 2013. p154).

Arias (s.f, citado en Usuga y Restrepo, 2016, p. 65) afirma que antes de 1957 en la universidad Pedagogía Femenina se había creado la facultad de psicología y ciencias de la educación que dio paso a la carrera de psicopedagogía, esta universidad actualmente se llama universidad Pedagógica Nacional. El plan de estudios de esta universidad fue la inspiración para que otras universidades como la de Pamplona, la Pedagógica de Tunja, el Externado de Colombia (Bogotá) y la del Atlántico en Barranquilla incluyeran la psicopedagogía en sus programas. La movilización por fortalecer la psicopedagogía en Colombia dieron paso al desarrollo de especializaciones como: Orientación educativa, psicología educativa, educación especial, educación infantil, problemas de aprendizaje, como también la preparación de profesionales con las capacidades para enseñar y afrontar algunas problemáticas de los estudiantes en la educación.

En 1957 el instituto de psicología de la universidad Nacional se convirtió en lo que parece fue la primera facultad de psicología en toda Latinoamérica, a partir de este año éste tenía

como director a Beatriz de la Vega quien fue una de las egresadas que hizo parte de la primera promoción (Ardila 1973, citado en Peña, 1993. p41). En 1958 el psiquiatra Jorge Giraldo Ángel (decano de la facultad) instauró un nuevo currículo, estructuró la biblioteca y creó el primer laboratorio psicológico experimental del país. (Peña, 1993. p41). En 1960 se inició con una consejería psicológica que posteriormente se llamó Psicología perteneciente a la facultad de educación de la universidad del Valle (Pulido, 2006, citado en Usuga y Restrepo, 2016. p66). En 1961 Ernesto Amador decano de la facultad de Psicología de la universidad Nacional (por tres meses) intenta impulsar la psicología industrial con sus conocimientos de medición y selección (Peña, 1993. p41). En 1966 la facultad de psicología de la universidad Nacional pasa a pertenecer a la facultad de Ciencias Humanas y desde ese momento comienza una lista de psicólogos iniciando por Rosa Tango (egresada de esta universidad y especialista en clínica) que tendrán a cargo directores del departamento (Peña, 1993. p42).

En 1970 se abre un espacio de mucho provecho para la psicología educativa, en esa época llamada conflicto de paradigmas, se introducen en el mundo colombiano las ideas de personajes como Piaget, Skinner, Vygotski y Freire; se multiplican las investigaciones, publicaciones y eventos como congresos que favorecen a esta disciplina y a la pedagogía. Los pensamientos de Piaget sobre el desarrollo humano toma fuerza en los psicólogos y educadores en Colombia, Felix Bustos lo lideraba. En este mismo año (1970) Skinner permite que se perciba la psicología como disciplina, gracias a sus ideas sobre la conducta y a métodos como: la economía de fichas, los registros de conducta, el refuerzo positivo, entre otros, creando una identidad profesional más clara, aumentando la demanda de las instrucciones personalizadas, generando cambios en la educación, en lo clínico, en lo laboral y en la sociedad en general, sobre todo en la población especial (personas con problemas de



aprendizajes, limitaciones cognitivas, autismo, etc.) Posteriormente llega Vygotski quien al igual que Piaget aporta con sus ideas y estudios sobre el desarrollo humano, la evolución ontogenética y la enseñanza. Pero faltaban los pensamientos novedosos y revolucionarios de Paulo Freire que con sus obras: *La educación como práctica de la libertad* en 1967, *Pedagogía del oprimido* en 1969 y *Educación y cambio* en 1976, fueron estímulo en la política educativa y abrió las puertas a un sentido más humano en los procesos de enseñanza, sobre todo en los casos de alfabetización de adultos (Ardila, 2013. p156).

Peñaloza de Flores (1990, en Guzmán, 1994 citado por Erazo 2012) afirma que en 1972 la actual universidad de la Sabana (anteriormente el Instituto Superior de Educación INSE) ya le apostaba a un programa de psicología educativa con un énfasis humanista que permitiera tener profesionales capacitados para intervenciones educativas entre otras. Ésta desaparece en 1987 y se convierte en la carrera de Psicología. Algo similar sucedió en la universidad del Valle que inicio como una consejería psicológica, dando paso después a Psicología; y en la corporación universitaria Iberoamericana que pasa de ser el Centro de Educación Especial Skinner en 1973, seis años después el Instituto de Pedagogía Infantil, INPI y en 1992 una institución universitaria que años más tarde fundaría la facultad de psicología (Ardila, 2013, p. 155).

En 1982 psicólogos, docentes y pedagogos trabajan buscando un mismo fin: que se reconozca el espacio de la pedagogía en la educación, más allá de una psicología conductual (Marciales, 2012, citado por Usuga y Restrepo, 2016, p.67).

El crecimiento de esta disciplina también se ve reflejado en el número de instituciones y universidades que brindan ofertas educativas para Psicología. Peña (1993) afirma que:

A partir de 1972 se produce un crecimiento rápido y a mi manera de ver desproporcionado de los centros de formación de psicólogos. En Medellín se abre una Facultad de Psicología en 1972 en la Universidad de San Buenaventura; en Cali, el departamento de consejería se convierte en departamento de psicología en 1976 en la Universidad del Valle; en Manizales, se crea también otra Facultad de Psicología en la Universidad Cooperativa, hoy Fundema; en Bogotá, la Facultad de Psicología de la Universidad Católica de Colombia; en Barranquilla, la Facultad de Psicología en la Universidad Metropolitana; en Bogotá, en la Universidad Santo Tomás empieza a funcionar un programa de posgrado a nivel de maestría en psicología a partir de 1977 y luego en 1978 comienza a funcionar un programa de pregrado; también en Bogotá, comienza a funcionar el Instituto Konrad Lorenz, cuyo principal programa es la carrera de psicología; recientemente la Universidad Javeriana abrió una sucursal en Cali y empezó a admitir estudiantes de psicología. Por otra parte, existen otros centros universitarios, como la Universidad de la Sabana que forma psicólogos educativos, y la Universidad Pedagógica Nacional que desde hace varios años forma psicopedagogos (p. 47).

La historia de la psicología educativa en Colombia inicia en la universidad Nacional, siendo ésta un punto fundamental en el desarrollo de esta disciplina con sus múltiples participaciones, esto sin dejar a un lado los valiosos aportes de otros personajes. Se puede evidenciar que los inicios de la psicología estaban muy relacionado a lo psicométrico pero se fueron abriendo nuevos espacios y fortaleciendo increíblemente la psicología educativa. Aunque es claro que esta disciplina se nutrió de filosofías y pensamientos extranjeros, también se puede observar trabajos, investigaciones propias de este país, lo que es motivo de orgullo.

### **3. Concepto de psicología educativa**

Como se puede apreciar la historia la psicología educativa se alimentó de diferentes paradigmas y se formó desde diferentes enfoques, al igual que la psicología en general. Es tal vez esta realidad lo que hace más compleja la tarea de un consenso en cuanto a su definición, sus objetivos, los límites dentro de su práctica, entre otros aspectos que no están totalmente claros, ni unificados.

En la fundamentación y desarrollo de los procesos educativos los conocimientos que ofrece la psicología educativa son de vital importancia, no obstante sus contenidos, su objeto de estudio y sus conceptos carecen de claridad (Castejón, González, Gilar y Miñano, 2010, p.7). Algunos autores han intentado definir lo que es la psicología educativa, a continuación se citaran algunos.

Para Good, Brophy (1999), Delors (1996), Dewey (1967) y Sánchez (1965) la psicología educativa es una disciplina que cuenta con sus propias teorías educativas y a su vez aporta a la psicología en general, trabajando en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Klausmeier y Goodwin (1990) aseguran que ésta ocupa un lugar diferenciado entre las demás disciplinas psicológicas y educativas. Este pensamiento es apoyado por Chardon (2000) y Yelow (1997) quienes aseguran que la psicología educativa se puede diferenciar de las otras ramas de la psicología, ya que esta no se limita a aplicar las teorías de la psicología en el salón de clases sino que tiene un objetivo principal más profundo: la comprensión de la educación para lograr mejores resultados. Autores como Wolfolk (1994) y Diez (2003) amplían esta idea mencionando las responsabilidades de los psicólogos educativos: estudiar el comportamiento y las expresiones de las personas en el proceso educativo, el aprendizaje significativo de los estudiantes en determinados ambientes escolares, las diferentes problemáticas que se presentan, con base en esto crea teorías, modelos, procedimientos, métodos, análisis estadísticos, procesos de evaluación que permiten obtener mayor conocimiento de la comunidad escolar y de los procesos que dentro de esta se desarrollan (citado por Arvilla, Palacio y Arango, 2011, p.259).

Amaro (2014) en su artículo: La psicología educativa dentro del aula como apoyo para el desarrollo humano e integral del niño, define la psicología educativa como

una ciencia que pone en práctica la teoría y conocimientos de la psicología, mencionando que ésta enriquece el trabajo dentro de la educación al tener en cuenta aspectos importantes como el desarrollo integral, los estilos de aprendizaje y su influencia, los diferentes trastornos (emocional, conductual, entre otros) y limitaciones (discapacidades, superdotados o diversas necesidades) que se podrían presentar dentro del aprendizaje y su valioso aporte a través de la intervención psicopedagógica (2014, p. 79).

La psicología educativa con frecuencia es catalogada como una disciplina aplicada dentro del ámbito educativo que intenta producir cambios en los individuos que participan en él (Compagnucci, Iglesias, Lescano y Palacios, 2009). Relacionado con estas ideas, Beltrán y Bueno (1995) consideran:

La psicología de la educación es una ciencia aplicada, ya que no busca solo conocimientos, sino también fines prácticos. Y no debe limitarse a ser una psicología general aplicada a los problemas educativos, pero tampoco una simple tecnología que se limite a traducir en términos operativos los principios generales de la ciencia de la conducta porque, en este caso, carecería de espacio propio y específico en el mapa de las ciencias. Por el contrario, debe investigar problemas educativos y en el nivel de complejidad en el que se plantean, es decir, será una ciencia que estudia la conducta que se produce en situaciones educativas (p. 15).

No todos los autores logran expresar con claridad el concepto de la psicología educativa y consideran que ésta no se puede definir tan fácilmente, personajes como Snow (1981 citado en Castejón, González, Gilar, y Miñano, 2010. p7) utiliza una metáfora para comparar la Psicología educativa con una cebolla, que aunque existe y sirve al desmembrarla no revela nada. En diferentes artículos y escritos encontrados en la revisión bibliográfica se ve expresado la preocupación de la falta de una definición conceptual, de ciertas problemáticas con la identidad, el contenido, el objeto de estudio entre otros aspectos en la psicología educativa, como también se puede apreciar quienes defienden con argumentos válidos los

avances de esta disciplina y la importancia dentro del espacio en el que se desarrollan y quienes intentan encontrar un espacio clara para esta disciplina. Al respecto Beltrán y Bueno (1995) afirma: “La psicología de la educación debería, por tanto, estructurarse en torno al proceso de enseñanza – aprendizaje que como hilo conductor, vertebraba sus contenidos y la define como sistema coherente y organizado de conocimientos” (p12).

### **La identidad de la psicología educativa**

Uno de los problemas que algunos autores consideran debe solucionar la psicología educativa es su identidad confusa. Para Arancibia, Herrera y Strasser (2008. p29) la psicología educativa no cuenta con límites claros, según estos autores esta disciplina no distingue sus competencias e intenta abarcar mucho más de lo que debería en el ambiente educativo, lo que hace que carezca de identidad. Esta situación se presenta por las demandas que se generan en el medio educativo y por las exigencias de investigación científica que se le hacen (Arancibia, Herrera y Strasser, 2008 p28).

Otro motivo que podría explicar la falta de identidad de la psicología educativa es el hecho de que ésta inicio como una respuesta a psicólogos y pedagogos, por un lado les permite a los psicólogos la aplicación dentro del campo educativo y por otro lado responde a las necesidad de los pedagogos de tener fundamentación psicológica dentro de las prácticas educativas, lo que convierte a la psicología educativa en un puente entre estas dos disciplinas (Castejón, González, Gilar y Miñano 2010 p8).

Entre las posibles soluciones a esta situación Jackson (1981) considera que la psicología educativa debe hacer un renacimiento basándose en sus orígenes y resarcido sus fallas para

de esta forma lograr lo esperado desde un comienzo (citado en Arancibia, Herrera y Strasser, 2008 p29).

### **El objeto de estudio y el contenido de la psicología educativa**

El contenido de la psicología educativa es uno de los aspectos que está en debate, debido a que ésta se mueve dentro del estudio de dos espacios diferentes (ciencias psicológicas – ciencias educativas) para lo que algunos autores sugieren precisar el contenido de esta disciplina, mencionando las aptitudes, el desarrollo, las diferencias individuales y el aprendizaje, este último como eje central (Arancibia, Herrera y Strasser, 2008 p30). Beltrán y Bueno (1995. p13) agregan que con el pasar del tiempo a esta situación problema se le han agregado las temáticas de otras ciencias como la Antropología, Sociología y Biología, lo que lo hace más complejo (Beltrán y Bueno, 1995. p13).

Después de analizar los contenidos de la psicología educativa realizados por Mayor (1981) y Beltran (1983) Beltrán y Bueno (1995. p13) llegan a la conclusión de que el perfil de la psicología educativa se proyecta como ciencia maestra de la misma. También reflexionan sobre como la psicología educativa estudia problemas que no están relacionados con lo que se cree de su competencia (evolutivos, sociales, entre otros) lo que sugiere que esta disciplina acude en diferentes momentos a las disciplinas psicológicas tradicionales (p15).

La mayoría de los autores consideran que el proceso de enseñanza – aprendizaje y su contexto es el tema central de la psicología educativa, lo que podría darle claridad a esta disciplina especificando su objeto de estudio y ser la posible solución al orientar desde ese punto las investigaciones y sus prácticas (Arancibia, Herrera y Strasser, 2008 p30).

### **La psicología educativa: ¿Ciencia básica o aplicada?**

¿Es la psicología educativa una ciencia básica o aplicada?, esta pregunta ha surgido hace mucho tiempo y diferentes personajes han intentado dar respuesta, pero aún en la actualidad se sigue cuestionando esta situación.

Personajes como Thordike (1913), Glaser (1973), Hunt (1976), Scanduras (1978) entre otros que conforman la gran mayoría, han apoyado la idea de que la psicología educativa es la aplicación de la primera en la segunda, desde esta posición la psicología educativa es dependiente de la psicología en general y ésta última adapta sus teorías dentro del campo educativo. En cambio Bruner (1966), Wittrock (1967), Scandura (1978) y otros pocos, consideran que la psicología educativa es independiente de la psicología general y cuenta con sus propias teorías, métodos, principios y leyes. También se encuentra quienes apoyan el concepto de una psicología educativa que comparte ambos enfoques. (Beltrán y Bueno, 1995, citado en Castejón, González, Gilar y Miñano 2010 p9).

#### **4. Rol del psicólogo educativo**

El rol del psicólogo educativo parece presentar de la misma falta de identidad que la psicología educativa, aunque desde el marco legal se determinen las posibles actuaciones de los psicólogos en el contexto educativo y algunos autores han trabajado en delimitar las funciones y tareas de éstos.

...porque las unidades educativas y el sistema educativo, en general, desconocen sus necesidades en relación con el rol de el/la psicólogo/a educacional. Como resultado de ello, le atribuyen una serie de poderes respecto a problemas del sistema y le plantean la expectativa de solucionar los problemas en forma aislada del mismo sistema, y a través de capacidades profesionales que se supone debiera poseer (Banz, citado por Cornejo, 2011 p77).

El psicólogo educativo muchas veces se confunde con “orientador”, “psicopedagogo”, “asesor psicopedagógico”, “consultor educativo”, entre otros. El psicólogo educativo es el profesional de psicología con estudios o experiencias en el campo educativo que trabaja en escuelas (infantiles, en primaria o secundaria del sector público y/o privado con estudiantes de 2 a hasta 20 años de edad), en centros sociales y aprendizaje no formal, en servicios municipales, entre otras en las cuales desarrolla funciones educativas. (Escudero y León, 2011. p4).

Según el informe científico publicado en el 2010 y elaborado por la NASP (National Association of School Psychologists de Estados Unidos) y titulado School Psychologists: Improving Student and School Outcomes (citado por Escudero y León, 2011. p.4, 5, 6). Los psicólogos educativos contribuyen en el ambiente escolar en los siguientes aspectos: a) Mejora significativa de los procesos de enseñanza y aprendizaje, b) Apoyo a la promoción de estudiantes saludables, c) Creación de un clima escolar positivo y seguro, d) Fortalecimiento de la relación familia-escuela, e) Mejora de los procesos de evaluación y de incorporación de cambios. Para Fernández, J. (2013 p.117) las funciones más básicas a desempeñar el psicólogo educativo en los distintos ámbitos son: las evaluaciones de carácter clínico y educativo, los asesoramientos específicamente psicológicos y las intervenciones preventivas, correctivas y optimizador.

En América Latina (últimas décadas del siglo XX) se considera que la intervención especializada del psicólogo educativo puede favorecer todo el sistema educativo. En los años ochenta el rol de éste se ve relacionado con el diagnóstico, la evaluación psicológica, la orientación a la comunidad educativa, la selección de personal, investigación y orientación



profesional. En los años noventa las actividades se encaminan más a la elaboración y desarrollo de programas educativos de ámbito socioafectivo y logra adquirir un papel más significativo en el currículo y las políticas educativas (Sánchez, González y Zumba., 2016. P124). El rol de cada profesional se rige bajo ciertas políticas y según el marco legal de cada país, como este proyecto se desarrolla en Bogotá Colombia surge la siguiente inquietud: ¿Cuál es el contexto legal del psicólogo en Colombia?

### **Contexto Legal del psicólogo educativo**

Todo psicólogo educativo en Colombia debe tener conocimiento de la Ley General de Educación de Colombia, ya que ésta le permite tener claridad de su correcto actuar en este contexto. (Uribe, 2012. P139). La ley 115 de Febrero 8 de 1994 decreta en su primer artículo, lo siguiente:

Objeto de la ley. La educación es un proceso de formación permanente, personal, cultural y social que se fundamenta en una concepción integral de la persona humana, de su dignidad, de sus derechos y de sus deberes. La presente Ley señala las normas generales para regular el Servicio Público de la Educación que cumple una función social acorde con las necesidades e intereses de las personas, de la familia y de la sociedad. Se fundamenta en los principios de la Constitución Política sobre el derecho a la educación que tiene toda persona, en las libertades de enseñanza, aprendizaje, investigación y cátedra y en su carácter de servicio público (Congreso de la República de Colombia. s.f).

El psicólogo educativo debe acogerse a esta ley y procurar que no se vulnere este derecho en ningún individuo, ser lo suficientemente competente para contribuir a que los estudiantes reciban una educación de calidad, sobretodo en este contexto en el que ha logrado identificar un limitante como lo es el número elevado de estudiantes y un bajo nivel educativo, sobretodo en poblaciones menos favorecidas (Haras, citado por: Uribe, 2012. P139).

Alarcón, Ramírez y Hernández (2016. p.14) mencionan algunos artículos y leyes que regulan las funciones del psicólogo educativo, que son: artículo 4 de la ley 1090 del 2006, el artículo 117 de la ley 30, la resolución 1084 del 26 de febrero de 1974 y el artículo 40 del decreto 1860 de 1994. En el artículo 4 de la ley 1090 del 2006 se expresa la libertad que tiene el profesional de psicología para ejercer individual o haciendo parte de un equipo interdisciplinario, aclarando la responsabilidad de respetar la ética profesional. El artículo 117 de la ley 30 establece de forma obligatoria que en las instituciones educativas en Colombia se debe prestar los servicios de asesoría psicológica y orientación escolar, agregando por medio de la resolución 1084 del 26 de febrero de 1974 que por cada 250 estudiantes debe haber un asesor. El artículo 40 del decreto 1860 de 1994 establece que el servicio de orientación estudiantil debe contribuir al desarrollo integral del estudiante, teniendo en cuenta la resolución de conflictos, la toma de decisiones personales, entre otros, que exigen el desarrollo de habilidades en el ámbito escolar, personal y social.

El 11 de septiembre del 2013 bajó el decreto 1965 de la ley 1620 se crea el sistema nacional de convivencia escolar y formación para el ejercicio de los derechos humanos, la educación para la sexualidad y la prevención y mitigación de la violencia escolar, el Gobierno Nacional reconoce la importancia de promover y fortalecer un sano desarrollo integral, que le permita a los estudiantes ejercer sus derechos humanos y una ciudadanía de bienestar. Se resalta que las experiencias educativas son influyentes en su personalidad y en la forma de ver el mundo, el cómo se proyecten frente a la vida y el sentido que le otorgan a ésta serán decisivos en el bienestar personal y el de la sociedad en general. Este decreto pretende mitigar las situaciones que afecten la convivencia escolar y el ejercicio de sus derechos (Congreso de la República de Colombia., s.f).

La anterior ley aclara un poco más las funciones que como psicólogos educativos podemos ejercer dentro de las instituciones, ya que por medio de nuestros conocimientos se puede contribuir de forma preventiva y/o correctiva a trastornos o tipos de comportamientos que dificultan la convivencia escolar; además de realizar un trabajo que le permita a los estudiantes comprenderse a sí mismos y el contexto que los rodea para un mayor aprendizaje socioafectivo que le brinde las herramientas no solo cognitivas sino también emocionales, sociales y prácticas que permitan cumplir con los objetivos planteados, por medio de proyectos pedagógicos que disminuyan los riesgos de situaciones que afectan la sana convivencia escolar, como lo son: las agresiones (físicas, verbal, electrónica, entre otras), acoso o ciberacoso escolar, violencia sexual, entre otros.

### **Funciones del psicólogo educativo en Colombia**

En Colombia los psicólogos educativos centran su trabajo en proyectos interdisciplinarios (individuales o colectivos) que permitan aprendizajes que contribuyan a la salud mental y a un sano desarrollo del ambiente escolar. Este tipo de actividades en equipo suelen confundir las funciones del psicólogo educativo con las de los maestros y directivos, lo que genera la necesidad de aclarar el rol psicológico de este profesional en el contexto educativo (Estrada, Muriel y Suarez, citado por: Alarcón, Ramírez y Hernández, 2016. p.12).

Las principales actividades de la psicología en el campo educativo en Colombia han sido en la educación especial por medio de la atención a problemas como: retardo en el desarrollo, bajo rendimiento escolar, dificultades cognitivas, dificultades de lecto-escritura, entre otros, desde un ámbito más preventivo que de intervención. También se han desarrollado orientaciones vocacionales y profesionales; estrategias para el desarrollo moral, para el

manejo de niveles altos de estrés, entre otros. En años más recientes la psicología educativa cumple con funciones de capacitación de docentes, adecuación de contenidos como igualdad, sexualidad, discriminación... y desde la parte administrativa tiene un espacio desde el departamento de bienestar estudiantil, talento humano, entre otros. (Erazo, 2012. p.152).

Según Forns (1994), Campos (1995) y Hernández (2008) (citado por el Colegio colombiano de psicólogos, s.f) las funciones del psicólogo educativo en Colombia son:

Detección, valoración e inclusión escolar: que implica la detección, valoración y definición de estrategias de intervención escolar en las necesidades educativas diversas y de las alteraciones en el desarrollo madurativo, educativo y social de los estudiantes. b) Mejoramiento del clima escolar y la convivencia: que involucra la promoción de valores, la prevención e intervención de problemas de aula, clima, disciplina y violencia escolar. c) Orientación Vocacional - profesional - laboral: referida a la orientación de los estudiantes, en relación a sus inclinaciones vocacionales y la toma de decisiones vocacionales, la asesoría profesional y ocupacional. d) Mejoramiento del acto educativo, que incluye las relaciones pedagógico-curriculares, lo que implica apoyo en la orientación escolar y acciones de asesoría, tutoría y consultoría a la comunidad educativa sobre problemáticas educacionales y psicoeducativas.

Aunque aún falta claridad en el rol y las funciones del psicólogo educativo en Colombia y en otros países, se reconoce la importancia del papel que puede llegar a desempeñar este profesional en el contexto escolar si cuenta con las capacidades y conocimientos para intervenir en las diferentes problemáticas que se presentan en el sistema educativo y siendo ente estimulante de transformación fortaleciendo a éste mismo. Esto nos invita a tener como psicólogos un mayor compromiso en cuanto a nuestra ética profesional, la responsabilidad de los conocimientos que adquirimos, la calidad de nuestros trabajos y la búsqueda constante de crecimiento integral.

## **5. El aprendizaje y las competencias.**

Para este trabajo se comprenderá el aprendizaje como “...un cambio perdurable en la conducta o en la capacidad de comportarse de cierta manera, el cual es resultado de la práctica o de otras formas de experiencia” (Schunk, 2012. p.3). Según esta definición sería interesante preguntar ¿Logran realmente los colegios e instituciones generar el cambio que desean en la vida de los estudiantes y si se da, dicho cambio es duradero?

En el instituto educativo en el que se desarrolla este programa, el interés del aprendizaje se centra en el desarrollo de competencias, éstas comprendidas no como aprendizajes procedimentales que se ligan al saber hacer, ya que lo procedimental solo es una parte más de la praxis y las competencias apunta más a un crecimiento integral donde se priorice el desarrollo y se dé cuenta no solo de conocimientos adquiridos, sino también de esas operaciones intelectuales y sus procesos metacognitivos. También es importante aclarar que no se debe confundir competencias con habilidades, tampoco son capacidades formales, mucho menos la preparación para el trabajo, (De Zubiria, 2013. p.159). Pero, entonces ¿Qué son las competencias?

Las competencias deben ser entendidas hoy en día como aprendizajes integrales de carácter general que se expresan en multiplicidad de situaciones y contextos; debido a ello, transforman la estructura previa el sujeto; y en consecuencia impacta el desarrollo. Son integrales al involucrar las diversas dimensiones del ser humano. Y son contextuales tanto en su origen, como en su uso, lo que implica que puede adecuarse a las condiciones cambiantes del contexto, lo que hacen que sean aprendizajes flexibles. (De Zubiria, 2013, p.159).

En este sentido las competencias apuntan al desarrollo integral de la persona, al saber hacer, saber ser y saber pensar, logrando un cambio en las diferentes dimensiones del ser humano, como lo son las competencias: cognitiva, afectiva, valorativa, comunicativa, entre otras.

De Zubiria (2013, p.158) afirma que el fin de la educación no son los conocimientos, es el desarrollo del estudiante desde la interdependencia de las tres dimensiones del ser humano: la dimensión cognitiva (pensamiento), la dimensión afectiva (sentimientos y sociabilidad) y la dimensión de la praxis (actuar mejor).

#### **6. Importancia de la dimensión socioafectiva.**

Según el Ministerio de Educación de la Republica de Colombia (s.f) la dimensión socioafectiva permite evidenciar la importancia de la socialización y la afectividad en el desarrollo integral en los primeros años, ya que permite el afianzamiento de su personalidad, autoimagen, autoconcepto y autonomía; es a través de esta dimensión que el niño puede expresar y comprender sus emociones y sentimientos, juzgar sus propias acciones y la de los demás. Además lo socioafectivo permite las relaciones con padres, niños, docentes y demás personas cercanas a él que le ayudan a crear su manera de ver el mundo, su manera de vivir, de sentir y actuar.

La dimensión socioafectiva del ser humano se encuentra siempre presente en el diario vivir y como se expresa en el párrafo anterior juega un papel fundamental en el desarrollo integral del niño, lo que hace necesario que dentro de la educación se le brinden a los estudiantes herramientas que permitan el desarrollo de competencias socioafectivas útiles y necesarias para una mayor comprensión y un buen manejo de sus emociones y sentimientos.

En la revisión del estado del arte, Bisquerra (2003) nos muestra el esfuerzo de varios autores como: Graczyk et al. (2000), Payton et al. (2000), Saarni (1997, 2000), Casel, etc, de identificar y clasificar las herramientas de las competencias emocionales, a continuación se citan cuatro de ellas: la conciencia emocional como la capacidad para tomar conciencia de las

propias emociones y de las emociones de los demás; la Regulación emocional como la capacidad para manejar las emociones de forma apropiada. Supone tomar conciencia de la relación entre emoción, cognición y comportamiento; y la Inteligencia Interpersonal como la capacidad para mantener buenas relaciones con otras personas. Esto implica dominar las habilidades sociales, capacidad para la comunicación efectiva, respeto, actitudes pro-sociales, asertividad, entre otras.

La educación emocional se convierte en una competencia básica para la vida, un aprendizaje que les permite a los estudiantes calidad de vida, bienestar individual, familiar, social; que les brinda herramientas en su diario vivir y el poder de interactuar de manera asertiva. El objetivo de esta educación es el desarrollo de competencias emocionales y una palabra clave para lograr cumplir con esto es “emoción”. ¿Qué es la emoción? La emoción es la respuesta (neurofisiológica) que el organismo da a una excitación o perturbación (informaciones sensoriales llegan al cerebro), de un acontecimiento interno o externo (Bisquerra, 2003).

La emoción tiene tres componentes: neurofisiológico, conductual, cognitiva. La primera son respuestas involuntarias que se manifiestan a través de cambios físicos en el individuo; la segunda puede ayudar a visibilizar a la emoción frente a los demás, a través de gestos, el tono de voz, los movimientos, el lenguaje no verbal... y por último el componente cognitivo, que permite darle un nombre a lo que se siente en el momento y un valor. Es importante mencionar que el lenguaje permite conocer las emociones de los otros e incluso las de la misma persona que las siente, pero también puede llegar a dificultarse la identificación y expresión de estas emociones (Bisquerra, 2003).

Esa imposibilidad de poder comunicar las emociones nos invita a recordar los axiomas exploratorios de la comunicación de Watzlawick, pero sobretudo en los obstáculos que él nos muestra pueden presentarse en la comunicación, como lo son: El rechazo, la descalificación, la desconfirmación, entre otras, que permiten evidenciar la complejidad de la comunicación. (Watzlawick, Helmick y Jackson, 1985). Lo que demuestra la necesidad que se presenta de tener habilidades y ser competentes para intentar disminuir esos obstáculos que no permiten que fluya el mensaje que se quiere o se necesita dar. Las emociones siempre traen consigo un valor comunicativo, que se espera se pueda comunicar de manera asertiva.

La imposibilidad de comunicar no es lo único que tienen que afrontar los estudiantes, Palacios e Hidalgo citado por: Gallardo (2006), afirman que en la infancia a los niños se les dificulta la comprensión emocional, empieza un nuevo reto para ellos, en el que el adulto (generalmente los padres o cuidadores) que durante los primeros años les han ayudado a regular y modificar los estados emocionales, empieza a delegarle esa función y el medio le empieza a exigir el autocontrol y la autorregulación para la adaptación a diferentes situaciones. Este proceso no es nada fácil, en ocasiones es perturbador para los niños y debe evaluar, regular y modificar sus estados emocionales.

Para que generen las herramientas que le permitan el desarrollo de competencias que lleven al niño a comprender sus emociones y poder comunicarse mejor se debe educar teniendo en cuenta las tres dimensiones (cognitiva, afectiva y praxica), esto no se debe dar por separado, como en ocasiones se pretende, sino de manera conjunta y transversal.

### **Competencias Socioafectiva en Colombia**

Actualmente en Colombia temas como el bullying, acoso escolar, ciberbullying, violencia escolar, suicidio infantil entre otros son de gran interés para investigadores, docentes,



psicólogos y otros profesionales; es tan común escuchar este tipo de problemáticas por los diferentes medios y redes de la comunicación, lo que genera preocupación a padres de familia, instituciones educativas, a diferentes profesionales, al Gobierno de Colombia, entre otros. Se han desarrollado diferentes tipos de programas, se han establecido leyes y se han tomado otros tipos de medidas en búsqueda de una solución, toda esta situación exige el desarrollo de competencias socioafectivas y ¿Qué mejor lugar que la escuela, en la que tienen un mayor número de relaciones interpersonales para llegar a cabo este trabajo?

Según un informe del área de la salud mental de la Universidad de la Sabana en Colombia publicado el 27 de abril del 2017, los indicadores de suicidio infantil hasta el 31 de diciembre de 2016 son: 244 suicidios en niños y adolescentes entre los 5 y 17 años, 135 casos en hombres y 109 en mujeres. Las tasas de suicidio en las ciudades son las siguientes: Bogotá 35, Medellín 16, Cali 11, Ibagué y Pasto 6, Manizales y Soacha 5. Se menciona la pérdida de año escolar, la baja autoestima, los sentimientos excesivos de culpabilidad, el consumo de drogas, la intolerancia al fracaso y el acoso (bullying o matoneo) como signos principales de alerta a las tendencias suicidas en niños y adolescentes (Área de la salud mental de la Universidad de la Sabana, 2017). El aprendizaje de habilidades socioafectivas es una necesidad actual de la educación en Colombia, es importante que los alumnos aprendan saberes prácticos que vayan más allá del aula de clases y les sean útiles en su diario vivir.

## **7. Conceptos y diferencia entre competencias sociales y habilidades sociales**

Las competencias sociales y las habilidades sociales pueden confundirse muy fácilmente en el ámbito común, parecieran incluso sonar como sinónimos, palabras que determinan un mismo significado pero al investigar cada uno de estos términos se pueden apreciar sus diferencias. Aunque no existe una definición única de estos dos conceptos, no es de nuestro

interés profundizar en cómo se desarrollaron cada uno de estos términos y cuáles son las diferencias de definiciones que existen.

Esta dos expresiones mencionadas en el párrafo anterior al igual que la inteligencia emocional, asertividad, comportamiento adaptativo, habilidades interpersonales, entre otras, se han utilizado a la hora de abordar las relaciones sociales; en el contexto educativo las tres más comunes son: competencia social, habilidades sociales y asertividad (Vallés y Vallés, citado en López, Iriarte y Gonzáles, 2004. p.145). A continuación se mencionan el concepto de competencias sociales y habilidades sociales.

Las competencias sociales son la capacidad que tiene el individuo de percibir e interpretar la situación social y las características del contexto en el que se encuentra, y utilizar sus recursos personales y estrategias para conseguir participar y contribuir de forma satisfactoria en las relaciones con los demás, favoreciendo la aceptación e inclusión en las redes sociales (González, Iriarte y López, citado por Reolid, 2014. p.5).

Las competencias sociales desde el punto de vista de estos autores es lo que le permite al ser humano adaptarse al contexto por medio de las herramientas con las que cuenta y según la forma de leer su entorno; lo que hace de éste un factor influyente. Reolid (2014, p5), menciona que desde este concepto se deben tener en cuenta que el que no evidencie competencias sociales un individuo puede ser el resultado de no saber ejercer sus habilidades de forma asertiva, ya sea por falta de interés o la falta de practica al seleccionar el momento oportuno. En cuando a lo cognitivo y lo afectivo depende de los aprendizajes de la persona en cuanto a resolución de conflictos, control de emociones, identificación de sus emociones y el tipo de relaciones que logre hacer.

Para lograr ser competente socialmente se deben realizar una serie de comportamientos asociados a otro tipo de saberes, lo que se podría ver como una respuesta del individuo en el que desde su desarrollo integral (cognitivo, social, comportamental y afectivo).

En cuanto a las habilidades sociales se considera oportuno trabajar bajo los dos siguientes conceptos:

La mayoría de los autores (Merrell y Gimpel, 1998; Michelson y cols., 1987; Monjas, 1999; Paula, 1998, citado por López, Iriarte y Gonzáles, 2004. p.146) coinciden en definir las habilidades sociales no como un rasgo de la personalidad sino como un conjunto de comportamientos interpersonales, de capacidades o destrezas sociales específicas que son adquiridas. Son necesarias para interactuar y relacionarse con los iguales o con los adultos de forma efectiva.

En cuanto a esta definición Carrillo (1991, citado por: López, Iriarte y Gonzáles, 2004. p.146) menciona que pueden definirse como “el conjunto de comportamientos interpersonales aprendidos que configuran la competencia social de cada persona en sus diferentes ámbitos de interrelación humana” Estas últimas dos definiciones resaltan el componente conductual adquirido dentro de las habilidades sociales que terminaran siendo parte de las competencias sociales.

Una diferencia entre habilidades sociales y competencias sociales es que las primeras pueden observarse y las segundas tienen un componente observable y no observable, como por ejemplo el tener conocimientos sobre cuando y donde realizar algunos comportamientos.

## **8. Comunicación asertiva**

La comunicación asertiva se considera la habilidad más significativa dentro de las habilidades sociales (Garcia y Magaz, citado por: Reolid, 2014. p.11). Mera (2012, p.5) en su trabajo menciona las siguientes definiciones: Para Wolpe (1958) la asertividad es la “Expresión adecuada dirigida hacia otra persona, de cualquier emoción que no sea la respuesta

de ansiedad” (Balarezo, 2003 citado por Mera, 2012. p.5). Para Lazarus es el “Hábito de libertad emocional que implica la capacidad para proporcionar información acerca de uno mismo de manera madura y honesta” (Zaldívar, 1994. Citado por: Mera, 2012. p.5) Para Shelton y Burton (2006, citado por Mera, 2012. p.5) es “La capacidad para expresar sentimientos, pensamientos y necesidades claramente y sin ambages, pero sin violar los derechos de los demás”. Se comprende entonces por asertividad la capacidad que tiene el individuo de poder expresarse manteniendo el control de sus emociones, de forma clara, sincera, sin sentimientos de culpa y sin sobrepasar los límites y derechos del otro.

Siendo la asertividad una habilidad social no innata que puede aprenderse por medio de experiencias y el contexto, ésta permite que se adquiera por medio del entrenamiento con el objetivo de relaciones interpersonales más sanas que le permitan a la persona defender sus derechos, ideas, creencias... desde el respeto, logrando escuchar y aceptar las de los demás. Siendo seres humanos seguros, sin sentimientos de culpa por expresar sus ideas, rechazando la manipulación. (Güell y Muñoz, 2000, citado por: Reolid, 2014. p.12).

Una conducta asertiva tiene tres componentes: cognitivo, conductual y situacional. Son habilidades que se adquiere a través del aprendizaje y que se exteriorizan o no según la situación (Gismero 2002, citado por: Reolid, 2014. p.12). Esto quiere decir que una persona aunque aprenda a tener comportamientos asertivos no siempre los va a repetir, los seres humanos no son asertivos o no asertivos, simplemente juegan diferentes factores que le facilitan o dificultan comunicarse de forma asertiva.

Ante la idea del componente conductual de la asertividad, Lazarus (1973, citado por: Reolid, 2014. p.12). Aporta cuatro dimensiones: capacidad de decir no, capacidad para pedir favores o hacer peticiones, capacidad para expresar sentimientos positivos y negativos,

capacidad para iniciar, mantener y finalizar conversaciones. Reolid (2014. p.12) considera que desde la dimensión cognitiva entran a jugar los valores, lo que espera cada individuo de y en su vida y cómo percibe el contexto, en cambio desde lo situacional aclara que influye los sentimientos y emociones de la persona en el tipo de comportamientos que ejercerá.

Son muchos los factores y dimensiones que se entrelazan o apoyan en el proceso de comunicación, las personas no siempre son conscientes de la forma en que suele comunicarse y a veces ignoran que existen diferentes tipos de comunicación.

Los estilos de relación interpersonal son: estilo pasivo, estilo agresivo y estilo asertivo. Cuando las personas se comunican con el estilo pasivo tienden a ser inseguras, se les dificulta exigir sus derechos, les cuesta expresarse y en la mayoría de veces suelen demostrar por medio de sus expresiones corporales timidez, usar un tono de voz baja, entre otros. El usar constantemente el estilo pasivo puede llegar a generar sentimientos y patologías a las personas. El estilo agresivo no permite tener una sana comunicación, ya que en ella suele usarse la violencia, la descalificación, la manipulación y otro tipo de comportamientos inadecuados socialmente. Y el estilo asertivo es el que permite expresarse sin sentimientos de culpa ni vulnerando los derechos del otro, definitivamente el mejor estilo para comunicarse (Carrillo, 2015. p.30).

Dentro de ésta comunicación constante y la búsqueda de una sana socialización, es importante mencionar que es en los primeros años de vida que empieza a estructurarse la personalidad, entre estas la autoestima. Es a través de la interpretación y evaluación de las experiencias propias que tienen que se irá formando la calidad de persona (Carrillo, 2015. p.30). Teniendo en cuenta toda esta información sobre la importancia de aprendizajes socioafectivos que necesitan los niños, niñas y jóvenes para un sano desarrollo integral, es

claro que desde la psicología educativa se pueden abordar estas temáticas y bajo los conocimientos que se tienen en esta disciplina se pueden lograr obtener muy buenos resultados.

**9. ¿Por qué la comunicación asertiva es una herramienta para las competencias socioafectivas?**

Porque permite que el estudiante pueda tener conciencia de sus propias emociones y las de otro, logrando comunicarlas sin perder el control y siendo consciente de que las emociones son necesarias y se tiene derecho a sentirlas con la responsabilidad de aprender a manejarlas. Es una herramienta porque es de gran ayuda en la resolución de conflictos, promoviendo soluciones creativas y brindándole más autonomía y diferentes perspectivas de una misma situación. Es una herramienta porque ayuda a mantener buenas relaciones y ser respetuoso en el trato con las personas y en las diferencias que se puedan presentar en este mundo tan diverso, además la comunicación asertiva les permite expresarse sin miedos, ejercer los derechos que tienen con toda confianza y los ayuda a sentirse mejor y tener una mejor autoestima.

Brindar las herramientas necesarias para un adecuado desarrollo socioafectivo en el niño le facilitara comprender y expresar sus emociones, se sentirá más seguro y su desempeño académico será mejor, fortalecerá el valor del respeto y será más solidario. Una educación que forme niños para la vida, que construyan su propio esquema de convicciones morales y diferentes formas de relacionarse con los demás (Ministerio de Educación, s.f).

Siendo lo socioafectivo parte integral del aprendizaje de competencias y siendo la comunicación un proceso de interacción que se presenta en todos los aspectos de la vida, se

considera de gran importancia utilizar la comunicación asertiva como herramienta que fortalezca el desarrollo y crecimiento en los estudiantes.

#### **10. Programas de entrenamiento en habilidades sociales: una propuesta competente.**

El concepto de competencias surge en el mundo laboral (Porras, 2012; 2014, 2015; 2016; 2017). Luego es llevado, adaptado y aplicado al mundo de la educación (Porras, 2009; 2010; 2010a; 2016b), con todas las implicaciones sociales, políticas, económicas e ideológicas de un modelo de educación para el trabajo y para toda la vida, centrados en los cuatro pilares de la educación propuesto por la UNESCO. Debido a las nuevas demandas que el sistema educativo recibe de la denominada *sociedad del conocimiento* y de las políticas neoliberales de educación para todos.

En el campo educativo, las competencias socioafectivas tienen actualmente un gran auge producto de la implementación de políticas nacionales con miras a fortalecer el desarrollo no solo cognitivo sino social y afectivo de los niños y niñas de nuestro país.

En última instancia, para poder diseñar un plan de formación de habilidades socioafectivas que promueva una mejor calidad de convivencia escolar y mejores aprendizajes, sin duda que hay que conocer cuáles son y cómo se organizan estas habilidades. En este contexto, es oportuno señalar que el entrenamiento en comunicación asertiva se convierte en una herramienta básica y fundamental para el fortalecimiento de dichas competencias en cualquier institución educativa de nuestra nación.

Al realizar la búsqueda del material bibliográfico y hacer la revisión documental para conocer el estado actual de la investigación en este campo psicoeducativo de las competencias socioafectivas y el entrenamiento en comunicación asertiva como herramienta básica encontré que desde el conductismo que se hace referencia por primera vez a una serie de

procedimientos (entrenamiento) que sería el tratamiento adecuado para los efectos negativos del condicionamiento emocional, publicado en el libro titulado *Terapia reflejo condicionada* en 1940 por Andrew Salter. (Zaldrvar, 1994, p.53). Para ese momento aún no era utilizado ningún término relacionado con Asertividad, fue dieciocho años después que esto sucedió. En el libro *Manual de evaluación y entrenamiento de las habilidades sociales* el autor afirma lo siguiente:

El trabajo de Salter fue continuado por Wolpe (1958), que fue el primer autor en emplear el término <<asertivo>> y más tarde por Lazarus (1971) y Wolpe y Lazarus (1966). Alberti y Emmons (1970), Lazarus (1971) y Wolpe (1969) dieron nuevos impulsos a las investigaciones de las HHSS, siendo el libro de Alberti y Emmons, *Yourperfectright* [estás en tu perfecto derecho], el primero dedicado exclusivamente al tema de la <<asertividad>>... (Caballo, 2007, p. 2).

Fue a través de los trabajos de Salter y posteriormente Wolpe que se impulsa el tema de la asertividad y se genera el interés de muchos otros autores como se puede apreciar. En los periodos de 1958 al 1978 se disparan los estudios y publicaciones sobre asertividad en los Estados Unidos, incluso en la actualidad se encuentran artículos de revistas y libros que trabajan este tema. Si existen dudas de la legitimación de la asertividad como un área de la psicología y psicoterapia, estos antecedentes permiten tener mayor claridad. (Zaldrvar, 1994, p.54).

A mediados de los años sesenta después de los trabajos de Wolpe se establece el entrenamiento asertivo como una técnica más de la terapia de la conducta, lo que posteriormente a mediados de los setenta intentan desvincular, dándole un giro al entrenamiento asertivo como la opción ideal para casi todo tipo de problemáticas sociales. En esta misma época se formaron asociaciones que trabajaban exclusivamente en el progreso de la asertividad, se publican incontables libros y artículos y se crea la revista *Aserte*:



thenewsletter of assertivebehaviort (Crear, el boletín de la conducta asertiva). (Caballo, 1983, p.53).

Continuando en la década de los setenta es apropiado mencionar la forma en que diferentes enfoques abordaron la asertividad. Desde el humanismo se consideraba una técnica que contribuía en la realización del ser humano; desde lo conductual a través de la mirada del aprendizaje social de Bandura (caballo 1983) citado por Mera (2012) la asertividad o no asertividad como conducta se podría aprender por aprendizaje vicario; llevando la asertividad desde lo conductual a un enfoque social que sería para las siguientes investigaciones una base; como por ejemplo las investigaciones psicosociales que gracias a la inclusión de variables cognitivas en los componentes de la asertividad, logran tomar mayor importancia frente al tema (Mera, 2012, p. 3). Desde el conductismo Salter asocia la conducta asertiva con lo fisiológico, consideraba que en el cerebro humano se producían procesos excitatorios e inhibitorios, relacionándolo con tipos de personalidad. Estudios que continúa Wolpe, planteando métodos de tratamiento que buscan respuestas incompatibles con la ansiedad, como sucede en las respuestas asertivas y el entrenamiento en relajación; uno de sus grandes aportes a la psicología de Salter: la técnica de la desensibilización sistemática. (Mera, 2012, p. 4). En pocas palabras fue desde el conductismo que se abrieron las puertas al camino de la asertividad, al que se unieron diferentes enfoques y desde distintas perspectivas aportaron ideas y conocimientos.

Caballo (1983) afirma que el termino asertividad aunque en algunos países sigue siendo popular, entre los profesionales va perdiendo fuerzas y se considera que es mejor el termino de habilidades sociales; a su vez una tercera expresión “competencia social” parece empezar a

costrar fuerzas en este juego. Aunque en cierta manera Caballo acertó y resultado de esos cambios encontramos diversas apuestas a las habilidades sociales y a las competencias que se hacen desde el ámbito académico y social (que no se mencionaran en este trabajo, debido a que no es de nuestro interés profundizar esos temas) las investigaciones, programas e intervenciones sobre la asertividad en la actualidad se siguen presentando y con resultados positivos, por esta razón se continua el viaje en el tiempo, desde años más recientes que nos brindan un panorama más actualizado de los antecedentes de los programas e intervenciones sobre asertividad.

En el año 2001, Maite Garaigordobil Landazabal realiza un estudio con 174 adolescentes de 12 a 14 años (125 adolescentes conformaban el grupo experimental y 49 conformaban el grupo control) al que llamo “Intervención con adolescentes: impacto de un programa en la asertividad y en las estrategias cognitivas de afrontamiento de situaciones sociales” en la universidad del País Vasco (España). Con el objetivo de diseñar un programa de intervención grupal para adolescentes y evaluar sus efectos en variables conductuales y cognitivas de la interacción social, al grupo experimental se les administra una sesión de intervención semanal (duración: dos horas de escolaridad) que consta de 60 actividades que estimulan la comunicación, la interacción amistosa y cooperativa, la expresión y comprensión de emociones, la identificación de percepciones y prejuicios así como el aprendizaje de técnicas de resolución de conflictos humanos. Las variables dependientes del estudio (asertividad, estrategias cognitivas de interacción social y varias conductas sociales como conductas prosociales, de liderazgo, de autocontrol, de ansiedad-timidez) se midieron (diseño pretest-intervención-postest) a través de 5 instrumentos: ADCA- 1. Autoinforme de conducta asertiva, EA. Escala de asertividad, EIS. Cuestionario de estrategias cognitivas de resolución de

situaciones sociales, BAS-3. Batería de socialización y CAI. Inventario de altruismo y como resultado de los MANCOVAs y ANCOVAs indican una disminución de conductas relacionadas con la ansiedad y timidez y un incremento significativo en conductas sociales, de liderazgo, de autoasertividad y el desarrollo de estrategias cognitivas asertivas en resolución de conflictos. Sugieren que los adolescentes de bajo nivel de desarrollo social según el pretest le dieron un significado experiencial al programa. (Garaigordobil, 2001, p.221). El ofrecer a los estudiantes espacios que fomentan la comunicación, las interacciones, la expresión y diferentes técnicas asertivas permite que este tipo de intervenciones arrojen resultados positivos.

Según Monje, Camacho, Rodriguez, y Carvajal. (2009) al ser la comunicación de vital importancia en los procesos educativos, esta participa en el desarrollo de la personalidad, socialización y aprendizaje. Al intervenir de manera adecuada la comunicación, se mejoran los desempeños académicos de los estudiantes. Este estudio llamado “Influencia de los estilos de comunicación asertiva de los docentes en el aprendizaje escolar” de diseño cuasiexperimental, en el que participaron 42 docentes, 25 mujeres y 17 hombres de la institución educativa Colegio Empresarial de los Andes utilizó la Escala Multidimensional de Asertividad (EMA) para la recolección de datos. Este estudio nos permite apreciar como la comunicación asertiva tiene un amplio campo de trabajo en el ámbito educativo, influyendo no solo en el desarrollo de los estudiantes sino en las diferentes dinámicas y relaciones interpersonales de toda la comunidad educativa, además de ser parte de los factores que favorecen un buen desempeño.

Los estudios relacionados con asertividad se han desarrollado de diferentes maneras y desde diferentes enfoques, apostándole a esta como una herramienta que genera altos

beneficios, ejemplo de esto es la tesis de posgrado de Coromac (2014) de la Universidad Rafael Landívar en Guatemala:

...Se consideró que la utilización de estrategias de asertividad como herramienta para la transformación de conflictos es un tema de gran importancia en el ámbito psicoeducativo, pues a través de su implementación, promoción y utilización se puede contribuir a de construir factores que generan violencia y que impiden la convivencia pacífica en las aulas (Coromac, 2014, p 10).

Este estudio de tipo cuantitativo – descriptivo con una población de 32 docentes tuvo como finalidad determinar las estrategias asertivas que utilizan los docentes en la resolución de conflictos, además de brindarle a docentes, a niños y niñas formas pacificas de solucionar las situaciones problemáticas que se presenten. Los indicadores que se evaluaron fueron: el dialogo, la escucha activa, asertividad y mediación por medio de un cuestionario estilo Likert, los resultados evidenciaron el conocimiento y las practicas asertivas que manejan los docentes y que transmiten a los estudiantes dentro de la jornada escolar (Coromac, 2014, p 10).

En el 2015 en el departamento de Psicología de la universidad de Granada, se desarrolla una tesis doctoral que busca comprobar la eficacia de un programa lúdico de entrenamiento en habilidades sociales (JASHO) en niños de 9 a 12 años catalogados como conflictivos. Los instrumentos de medición fueron: Escala de conducta asertiva para niños (ChildrenAssertiveBehaviorScale, CABS), la Escala de conducta asertiva del niño para maestros (Teachers Rating of ChildrensAssertiveBehaviorScale; TRCABS) y el Cuestionario de interacción social para niños (CISO-NIII). A parte de la evaluación postintervencion, se realizó un seguimiento (a los seis meses), con resultados significativos en el grupo experimental completo, además de que estos alcanzaran los niveles del grupo de referencia (niños que no pertenecían a los catalogados como conflictivos). La vida escolar le exige a los niños habilidades sociales, la falta de estas pueden generar comportamientos que no permiten

una adaptación social adecuada y a futuro, según investigaciones, pueden llevar a problemas de conducta, depresión, baja autoestima, entre otros; debido a que la falta de competencias sociales no mejora con la edad (Carrillo, 2015, p 9).

El estudio anterior acepta la importancia de la comunicación asertiva dentro de la sana convivencia, las relaciones interpersonales y el desarrollo de habilidades sociales, se puede evidenciar esto en el contenido del programa (estilos de la comunicación, hacer y afrontar críticas, expresar sentimientos positivos y negativos, hacer y rechazar peticiones, etc.). Este y otros estudios que se han tenido en cuenta dentro del estado del arte del presente trabajo han expresado la importancia de la asertividad cuando se buscan resultados que favorezcan el ambiente escolar, fortalecer las competencias sociales, socioafectivas y el desarrollo integral.

En la Universidad Rafael Landívar en Guatemala se desarrolla una tesis de grado de psicología clínica que tiene como objetivo principal determinar la eficacia de un Taller de entrenamiento en técnicas asertivas en la comunicación asertiva en los adolescentes de sexto primaria del Colegio San Gerónimo Emiliani, con una población de 33 adolescentes (10 mujeres y 23 hombres entre 11 a 15 años). Este taller se llevó acabo en un tiempo de seis semanas (una sesión por semana con una duración de una hora) en las cuales se impartieron doce técnicas de asertividad y otras habilidades relacionadas con ella. Al aplicar el pretest - posttest (Escala CABS - Escala de comportamiento asertivo – Children Assertive Behavior Scale) se evidencio una significativa diferencia en el grupo experimental, con un aumento de conductas asertivas y una disminución de conductas agresivas. Las recomendaciones de este estudio son el implemento de programas o talleres de técnicas asertivas que permitan capacitar al estudiante para contribuir en la sana convivencia. A su vez invitan a vincular a padres de

familia en el tema, sugiriendo las escuelas de padres como una oportunidad. (Rodríguez y Ordoñez 2015, p 6).

Otra propuesta de investigación sobre asertividad que se desarrolla ya desde el ámbito de lo familiar es la tesis de pregrado “Habilidades de comunicación asertiva como estrategia en la resolución de conflictos familiares que permite contribuir al desarrollo humano integral en la familia” Identificando la necesidad de la comunicación asertiva que les permita asumir, mediar y responder los conflictos que se presentan dentro del sistema familiar.

“... Es por tal motivo que son necesarias el diseño de estrategias psicológicas por parte de los profesionales en psicología dentro de los núcleos familiares, para mitigar problemas y facilitar la adaptación al medio, la funcionalidad de las relaciones y un normal desarrollo que permita el cumplimiento de las metas del individuo y de las familias” (Casadiego, Martínez, Riatiga, y Vergara 2015).

En el 2016 en la universidad Libre en la ciudad de Bogotá, como parte de un trabajo de maestría identifican las necesidades de los estudiantes del grupo 702 de la Institución Educativa Distrital Instituto Técnico (IEDIT) Rodrigo de Triana; y con base en la información obtenida plantean una propuesta que permita el fortalecimiento de la convivencia escolar por medio del desarrollo de habilidades sociales de comunicación asertiva. En doce sesiones teórico práctica (enfoque de investigación Cualitativo) se trabaja la asertividad y la comunicación interpersonal. Finalmente concluyen expresando la efectividad del programa, respondiendo a las necesidades de los estudiantes y contribuyendo al mejoramiento de la convivencia escolar. (Rivera, 2016, p 18).

Finalmente, se presenta un estudio que obtuvo como resultado la disminución de comportamientos no adecuados y el incremento de algunos esperados que permiten el desarrollo de habilidades como la empatía y la comunicación asertiva es “Empatía,

comunicación asertiva y seguimiento de normas. Un programa para desarrollar habilidades para la vida”, con una población de 37 adolescentes (de 13 a 16 años) de la escuela Sor Juana Inés de la Cruz” de la ciudad de Mérida - México. (Corrales, Quijano y Góngora 2017). Este es uno de los trabajos localizados más recientemente.

## **CAPITULO III**

### **METODOLOGÍA**

#### **Tipo de investigación**

Esta es una investigación descriptiva, de carácter mixta (Hernández, Fernández., Baptista (2006). De acuerdo con los autores antes mencionados, la investigación descriptiva busca principalmente describir un fenómeno, un hecho o un resultado de una intervención psicosocial en un tiempo y espacio específicos de una realidad social como lo es la escuela contemporánea.

De igual manera con esta metodología mixta se pretende que los seres humanos tengan una conciencia más crítica de la realidad, de las posibilidades y fortalezas con las que cuentan, logrando adquirir más confianza en sí mismo, descubriendo y/o potenciado su creatividad para que a partir de sus propias acciones y reflexiones sean ellos de manera libre y autónoma los dueños de su transformación (Martínez. Citado por Colmenares, 2012 p. 108).

Las técnicas utilizadas para la recolección de datos y para el desarrollo de acciones participativas fueron: el programa de entrenamiento en comunicación asertiva y la observación (ver anexo 3). A través del programa de entrenamiento se permite evaluar cada objetivo e identificar cuáles son las dudas y dificultades de los estudiantes, de esta manera se logra tomar acciones que permitan disiparlas y poder iniciar el siguiente módulo logrando cumplir con el objetivo del anterior. Además se abren espacios de socialización (observaciones participantes, talleres, mesas de discusión) y praxis. En la socialización los estudiantes expresan sus ideas, inquietudes y todo lo relacionado con el programa y en los



espacios de practica (actividad rectora: juego de roles) podrán realizar ejercicios relacionados con situaciones que afronta en su diario vivir, lo que les brinda confianza y a su vez permite identificar las falencias y poder hacer una mayor mediación en el proceso.

La observación participativa permite evaluar el taller en el transcurso en que se desarrolla, reconociendo los posibles aspectos que se consideren no contribuyen con los objetivos del proyecto y poder ajustarlo a las necesidades propias el grupo. Por medio de la observación se puede identificar con mayor claridad las problemáticas de cada grupo y reconocer las herramientas con las que cuentan, con la intención de potenciarlas y que favorezcan al desarrollo del proyecto.

### **Población**

La población total fue de 103 estudiantes, 46 niños y 57 niñas entre 7 a 8 años de edad, del curso tercero compuesto por 4 grupos (1 grupos de 25 estudiantes y 3 grupos de 26 estudiantes cada uno), de una institución de educación privado de la ciudad de Bogotá.

El instituto educativo en el que se desarrolló este proyecto centra su modelo pedagógico en el desarrollo integral de los seres humanos, en las dimensiones cognitivas, socioafectiva, comunicativa y praxiológica; para lo que fortalece su equipo de trabajo administrativo, docente (encargado del aprendizaje) y psicopedagógico (encargado de talleres, programas y seguimientos que fortalecen el aprendizaje integral) lo que permitirá brindar un acompañamiento de forma individual y/o grupal en los contextos educativos y familiar. Es importante mencionar que la población con la que se llevó a cabo este proyecto se encuentra dentro de un trabajo interno del instituto de adaptación (de las normas de convivencia, de las relaciones interpersonales, de autonomía en cuanto a sus responsabilidades como estudiantes) y valorativo (comprensión de sí mismo, de exploración en relación con su entorno).

## Instrumentos

Cuatro talleres de entrenamiento en comunicación asertiva que conforman el programa de fortalecimiento de las competencias socioafectivas de los niños y niñas de un instituto educativo privado en Bogotá. Se realizan en total 32 secciones en el transcurso de 26 días entre el 11 de Septiembre del año 2017 y el 27 de Octubre del 2017.

El instrumento fue diseñado para trabajar y evaluar los siguientes temas: en el módulo I los estilos de la comunicación agresivo, pasivo y asertivo; en el módulo II los derechos asertivos; en el módulo III la resolución de conflictos y en el módulo IV las técnicas asertivas. (Ver anexo 1).

## Procedimiento

En la gráfica 1 se presenta una síntesis del procedimiento realizado



1. El departamento de psicopedagogía del instituto educativo en el que se desarrolla el presente trabajo solicita se realicen actividades o talleres que permitan dar solución a determinadas problemáticas identificadas en los estudiantes del grado tercero para lo que sugiere se realice una observación participativa que permita identificar los

aspectos principales que contribuyan a los aprendizajes socioafectivos y a la sana convivencia escolar, además de realizar una Aproximación a cada uno de los grupos a través de juegos, apoyos en clases y apoyos en descanso, con la intención de familiarizarnos y generar empatía. Posteriormente permiten presentar una propuesta de intervención que fortalezca las competencias socioafectivas en los cuatro grupos de estudiantes del grado tercero.

2. Posteriormente se realiza una revisión bibliográfica que apoyara teóricamente las actividades a realizar en el programa de entrenamiento en comunicación asertiva. Se realiza la planeación y creación de las actividades (ver anexo 1) a realizar en éste. Se presenta y socializa al asesor del proyecto, la psicóloga del instituto educativo a cargo de estos grupos con las respectivas aprobaciones del programa de entrenamiento en comunicación asertiva.
3. Realización del material didáctico (manualidades, creación de cuentos según las necesidades, creación de historia y guion de la obra de teatro, creación de la ruta de la comunicación asertiva, formatos de evaluación, entre otros) necesario en cada actividad del taller de comunicación asertiva.
4. Se consulta los horarios de clase de cada grupo de participantes y las fechas de las diferentes actividades académicas que el instituto educativo tenía programadas para los cuatro cursos de tercero, con el propósito de que no se crucen con las actividades del programa y en lo posible se puedan realizar en las fechas programadas. Posteriormente se socializa el cronograma con los docentes y coordinadores, para su total conocimiento y planeación de sus respectivos espacios académicos Esta acción fue de gran ayuda, ya que permite que el docente que cede el espacio académico conozca las

acciones a realizar en cada actividad, los objetivos que se pretenden alcanzar con cada una de ellas, logrando a través de la socialización escuchar los comentarios y sugerencias de parte de cada uno de ellos, lo que invita a una evaluación constante del programa y colabora con el desarrollo exitoso de éste.

5. Inicio, desarrollo, evaluación y cierre del programa de entrenamiento en comunicación asertiva, realizando las actividades propuestas en colaboración con el docente a cargo del espacio académico (en varias ocasiones se desarrollan las actividades sin presencia de docentes). Observando en cada actividad a los integrantes de cada subgrupo y al grupo en general.

## **Evaluación**

La ejecución del programa se centra en la elaboración y desarrollo de actividades que permitan a los estudiantes aprender por medio del juego y los ejercicios de prácticas (actividad rectora: juego de roles); los objetivos de cada actividad apuntan a un crecimiento a nivel personal y grupal de sus competencias socioafectivas a través de la herramienta de la comunicación asertiva y con la intención de poder cumplir con los dos objetivos generales del programa: Emplear las competencias socioafectivas en la comunicación asertiva como una herramienta para prevenir, mediar, resolver conflictos en las relaciones interpersonales y evaluar y establecer el impacto del programa en el fortalecimiento de las competencias socioafectivas; y los específicos: Reconocer los estilos de la comunicación pasivo, asertivo y agresivo, permitiendo que el estudiante identifique el estilo que más utilizan en sus relaciones interpersonales y evaluar la capacidad que tiene el estudiante de diferenciar los tres estilos.; catalogar los derechos de la comunicación asertiva, desarrollando la capacidad de poder

exigirlos con respeto y evaluar las competencias de los estudiantes de exigir y reconocer sus propios derechos y los de otros; desarrollar la ruta de la comunicación asertiva (ver anexo 4) y las técnicas de relajación como herramientas que favorecen la resolución de conflictos evaluar la forma en los estudiantes manejan y dan solución a las situaciones interpersonales conflictivas; proporcionar el aprendizaje de cuatro técnicas que le permitan al estudiante afrontar de manera asertiva situaciones del diario vivir y evaluar la capacidad de éste de usar las técnicas para enfrentar y solucionar los conflictos que se le presentan.

La evaluación se realiza al finalizar cada módulo (cuatro en total) con la intención de identificar las falencias de los estudiantes y poder nivelarlos para dar inicio al siguiente modulo. A continuación se presentan los criterios de evaluación de cada módulo.

<b>CRITERIOS DE EVALUACIÓN</b>	
<b>Módulo I</b>	
<b>SI</b>	<i>El estudiante logra identificar los comportamientos que se asocian a cada uno de los estilos de la comunicación (asertivo, agresivo, pasivo) y es capaz de reconocer en que situaciones él, ella u otra persona ha utilizado los diferentes estilos para comunicarse.</i>
<b>NO</b>	<i>El estudiante no logra identificar con claridad los comportamientos que se asocian a cada uno de los estilos de la comunicación (asertivo, agresivo, pasivo) y se le dificulta reconocer en que situaciones él, ella u otra persona ha utilizado los diferentes estilos para comunicarse.</i>
<b>Ausentes</b>	<i>Estudiantes que no asistieron a la sesión de evaluación.</i>
<b>Módulo II</b>	
<b>Sobresaliente</b>	<i>Comprende con perfecta claridad cada uno de los estilos de la comunicación y los logra asociar con los comportamientos pertinentes.</i>
<b>Muy Bien</b>	<i>Comprende los estilos de la comunicación e identifica en que situaciones las ha utilizado. Los aspectos a mejorar son mínimos.</i> <i>Comprende los tres estilos de comunicación e identifica situaciones donde las ha utilizado,</i>

<b>Bien</b>	<i>pero se le dificulta asociar comportamientos agresivos donde no se usa la fuerza física y los gritos; o comportamientos pasivos en los que la persona no se queda en total silencio.</i>
<b>Regular</b>	<i>Se le dificulta reconocer uno o dos estilos de comunicación y le cuesta identificar situaciones donde ha utilizado uno de ellos</i>
<b>Módulo III</b>	
<b>Sobresaliente</b>	<i>Exige sus derechos de forma asertiva.</i>
<b>Muy Bien</b>	<i>Exige sus derechos, aunque en ocasiones utiliza palabras o gestos que según el tono que lo acompañe pueden generar malestar a quien va dirigido. .</i>
<b>Bien</b>	<i>Se evidencia el interés y el esfuerzo del estudiante por exigir sus derechos, lo que permite que a veces lo logre. Existen algunos aspectos a mejorar.</i>
<b>Regular</b>	<i>Se le dificulta exigir sus derechos de manera asertiva. En ocasiones utiliza palabras o gestos groseros.</i>
<b>Módulo IV</b>	
<b>Sobresaliente</b>	<i>Reconoce y comprende con claridad la ruta de la comunicación asertiva y las técnicas de relajación como herramientas que le permiten resolver conflictos de una mejor manera.</i>
<b>Muy Bien</b>	<i>Reconoce y comprende la ruta de la comunicación asertiva y las técnicas de relajación como herramientas que le permiten resolver conflictos de una mejor manera. Son mínimos los aspectos a mejorar.</i>
<b>Bien</b>	<i>Aunque reconoce la ruta de la comunicación asertiva y las técnicas de relajación como herramientas que le permiten resolver conflictos de una mejor manera, no los comprenden con claridad.</i>
<b>Regular</b>	<i>Se le dificulta reconocer y comprender la ruta de la comunicación asertiva y las técnicas de relajación como herramientas que le permiten resolver conflictos de una mejor manera.</i>

Al finalizar los cuatro módulos, se realiza una evaluación final con los estudiantes (ver anexo 9).

## CAPITULO IV

### RESULTADOS

A continuación se presentan los resultados por módulo con el fin de la facilitar la lectura y la comprensión por parte de los lectores.

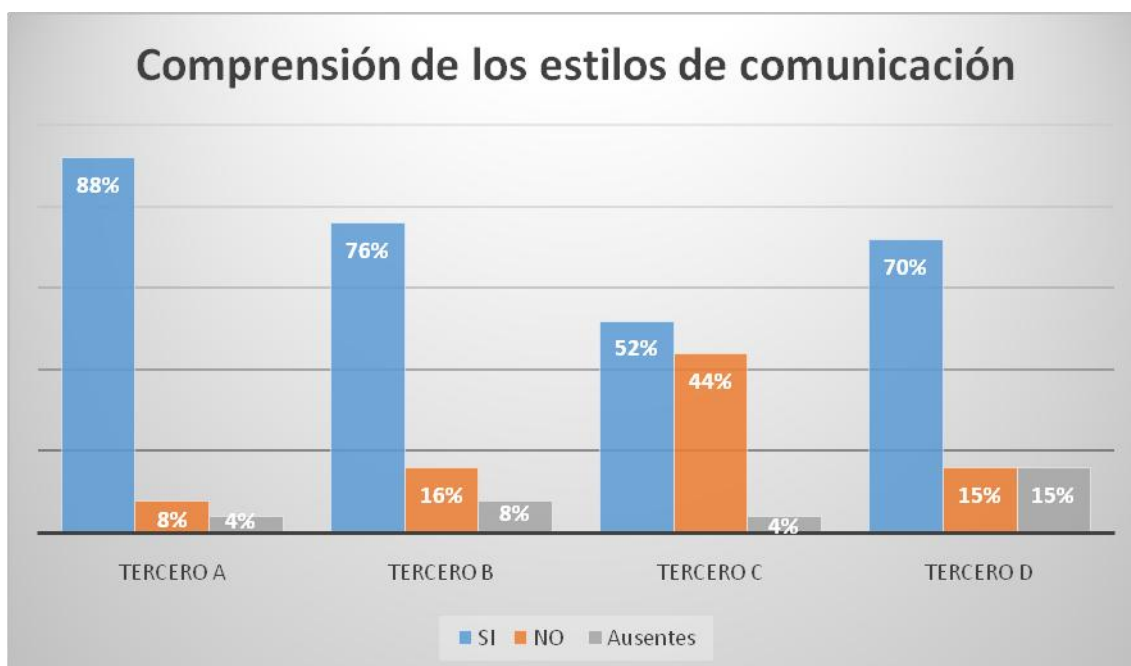
#### **Módulo I: Comunicación asertiva**

**Objetivo del módulo:** *Reconocer los estilos de la comunicación pasivo, asertivo y agresivo, permitiendo que el estudiante identifique el estilo que más utilizan en sus relaciones interpersonales*

**Objetivo de la actividad de evaluación:** *Evaluar la capacidad del estudiante de reconocer los estilos de comunicación: agresivo, pasivo y asertivo.*

#### **Resultados del módulo I: General**

Los resultados obtenidos en la evaluación del módulo I del programa de entrenamiento en comunicación asertiva se pueden observar a través de la siguiente gráfica:



**SI:** El estudiante logra identificar los comportamientos que se asocian a cada uno de los estilos de la comunicación (asertivo, agresivo, pasivo) y es capaz de reconocer en que situaciones él, ella u otra persona ha utilizado los diferentes estilos para comunicarse.

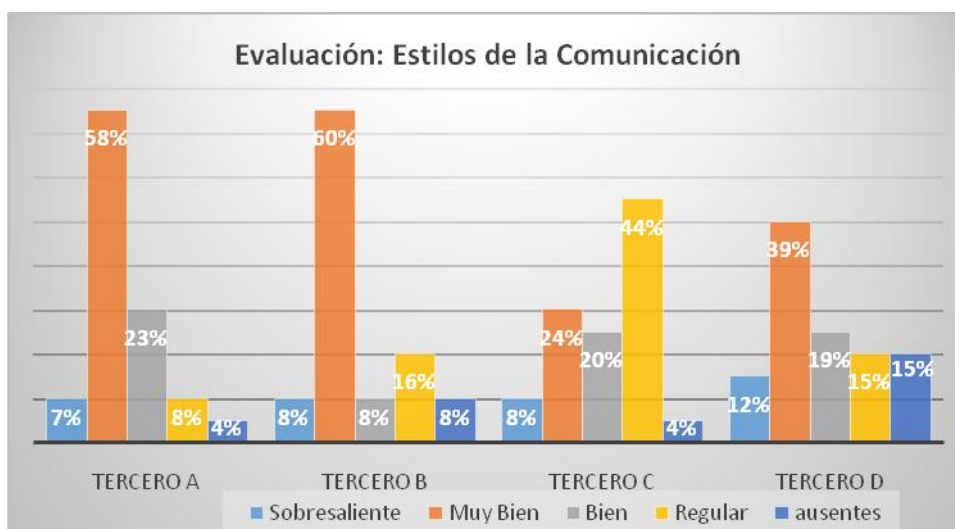
**NO:** El estudiante no logra identificar con claridad los comportamientos que se asocian a cada uno de los estilos de la comunicación (asertivo, agresivo, pasivo) y se le dificulta reconocer en que situaciones él, ella u otra persona ha utilizado los diferentes estilos para comunicarse.

**Ausentes:** Estudiantes que no asistieron a la sesión de evaluación.

Como se observa en la gráfica, la mayoría de los integrantes de cada grupo comprenden los tres estilos de comunicación (Tercero A: 88%, Tercero B: 76% y Tercero D: 70%) a excepción de Tercero C (52%) donde el porcentaje es de un poco más de la mitad.

### **Resultados del módulo I: Grupal**





**Sobresaliente:** Comprende con perfecta claridad cada uno de los estilos de la comunicación y los logra asociar con los comportamientos pertinentes.

**Muy Bien:** Comprende los estilos de la comunicación e identifica en que situaciones las ha utilizado. Los aspectos a mejorar son mínimos.

**Bien:** Comprende los tres estilos de comunicación e identifica situaciones donde las ha utilizado, pero se le dificulta asociar comportamientos agresivos donde no se usa la fuerza física y los gritos; o comportamientos pasivos en los que la persona no se queda en total silencio.

**Regular:** Se le dificulta reconocer uno o dos estilos de comunicación y le cuesta identificar situaciones donde ha utilizado uno de ellos.

**Ausentes:** Estudiantes que no asistieron a la sesión de evaluación.

En Tercero A un 7% (2 estudiantes) del grupo sobresale por comprender con claridad cada uno de los estilos, identificando los comportamientos asociados a estos; un 58 % (15 estudiantes) del grupo identifica situaciones del diario vivir en las que se utilizan cada uno de los estilos para comunicarse, logrando comprender cada uno de ellos y con mínimos aspectos para mejorar; un 23% (6 estudiantes) comprende los tres estilos, logrando ejemplificar cada uno de ellos, aunque necesitan mayor mediación para asociar los estilos agresivos a situaciones donde no se usa la fuerza física o los gritos y comportamientos pasivos en los que la respuesta no es precisamente el silencio; un 8% (2 estudiante) se les dificulta reconocer uno

o dos estilos de la comunicación, lo que los lleva a confundir situaciones en las que se utilizan estos; y un 4% (1 estudiante) no asistió a la sesión de evaluación.

En Tercero B un 8% (2 estudiantes) del grupo sobresale por comprender con claridad cada uno de los estilos, identificando los comportamientos asociados a estos; un 60 % (15 estudiantes) del grupo identifica situaciones del diario vivir en las que se utilizan cada uno de los estilos para comunicarse, logrando comprender cada uno de ellos y con mínimos aspectos para mejorar; un 8% (2 estudiantes) comprende los tres estilos, logrando ejemplificar cada uno de ellos, aunque necesitan mayor mediación para asociar los estilos agresivos a situaciones donde no se usa la fuerza física o los gritos y comportamientos pasivos en los que la respuesta no es precisamente el silencio; un 16% (4 estudiante) se les dificulta reconocer uno o dos estilos de la comunicación, lo que los lleva a confundir situaciones en las que se utilizan estos; y un 8% ( 2 estudiantes) no asistió a la sesión de evaluación.

En Tercero C un 8% (2 estudiantes) del grupo sobresale por comprender con claridad cada uno de los estilos, identificando los comportamientos asociados a estos; un 24 % (6 estudiantes) del grupo identifica situaciones del diario vivir en las que se utilizan cada uno de los estilos para comunicarse, logrando comprender cada uno de ellos y con mínimos aspectos para mejorar; un 20% (5 estudiantes) comprende los tres estilos, logrando ejemplificar cada uno de ellos, aunque necesitan mayor mediación para asociar los estilos agresivos a situaciones donde no se usa la fuerza física o los gritos y comportamientos pasivos en los que la respuesta no es precisamente el silencio; un 44% (11 estudiante) se les dificulta reconocer uno o dos estilos de la comunicación, lo que los lleva a confundir situaciones en las que se utilizan estos; y un 4% ( 1 estudiantes) no asistió a la sesión de evaluación.

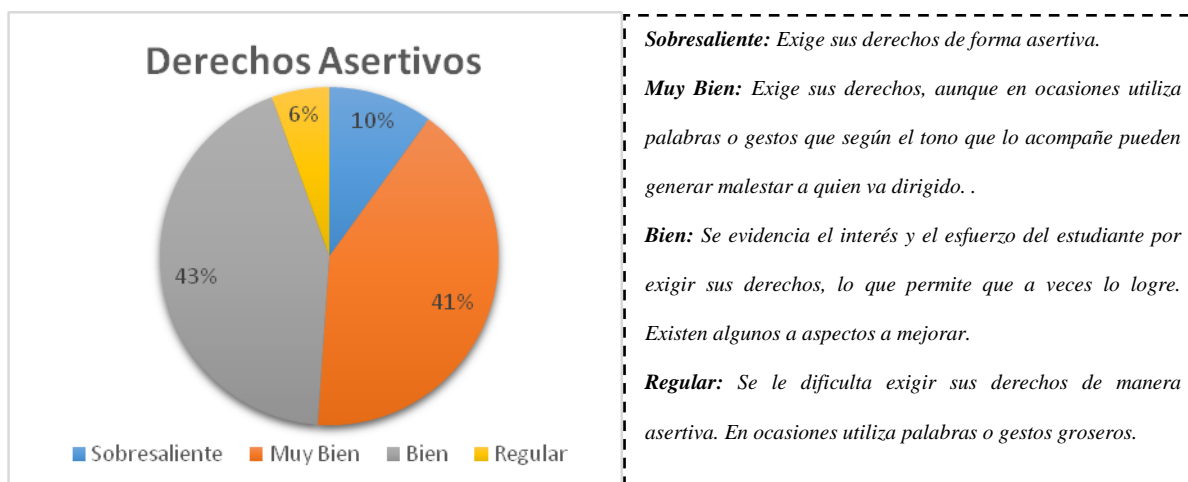
En Tercero D un 12% (3 estudiantes) del grupo sobresale por comprender con claridad cada uno de los estilos, identificando los comportamientos asociados a estos; un 39 % (10 estudiantes) del grupo identifica situaciones del diario vivir en las que se utilizan cada uno de los estilos para comunicarse, logrando comprender cada uno de ellos y con mínimos aspectos para mejorar; un 19% (5 estudiantes) comprende los tres estilos, logrando ejemplificar cada uno de ellos, aunque necesitan mayor mediación para asociar los estilos agresivos a situaciones donde no se usa la fuerza física o los gritos y comportamientos pasivos en los que la respuesta no es precisamente el silencio; un 15% (4 estudiante) se les dificulta reconocer uno o dos estilos de la comunicación, lo que los lleva a confundir situaciones en las que se utilizan estos; y un 15% ( 4 estudiantes) no asistió a la sesión de evaluación.

### **Módulo II: Derechos asertivos**

**Objetivo del módulo:** *Catalogar los derechos de la comunicación asertiva, desarrollando la capacidad de poder exigirlos con respeto.*

**Objetivo de la actividad de evaluación:** *Evaluar la capacidad del estudiante de catalogar los derechos asertivos y exigirlos.*

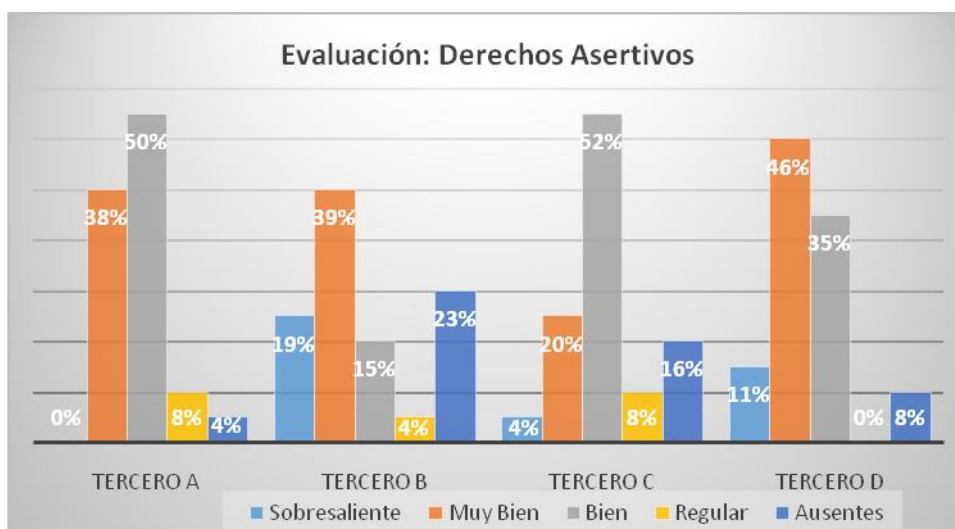
## Resultados del módulo II: General



La grafica muestra los resultados obtenidos en la evaluación del módulo II, en el que se trabajan los derechos asertivos. El porcentaje mayor corresponde a un 43% de los estudiantes que manifiestan interés, aunque a veces no logren realizar el ejercicio con éxito, se esfuerzan por exigir sus derechos. Un 10% exige sus derechos de manera asertiva, al igual que un 41% de los estudiantes que logra exigir sus derechos aunque en ocasiones tengan que mejorar algunos aspectos al hacerlo. Solo un 6% muestra dificultad para utilizar el estilo asertivo para exigir sus derechos.

## Resultados del módulo II: Grupal

Los resultados obtenidos en la evaluación del módulo II del programa de entrenamiento en comunicación asertiva se pueden observar a través de la siguiente gráfica:



**Sobresaliente:** *Exige sus derechos de forma asertiva.*

**Muy Bien:** *Exige sus derechos, aunque en ocasiones utiliza palabras o gestos que según el tono que lo acompañe pueden generar malestar a quien va dirigido. .*

**Bien:** *Se evidencia el interés y el esfuerzo del estudiante por exigir sus derechos, lo que permite que a veces lo logre. Existen algunos aspectos a mejorar.*

**Regular:** *Se le dificulta exigir sus derechos de manera asertiva. En ocasiones utiliza palabras o gestos groseros.*

En tercero A un 0% (0 estudiantes) comprende la forma en que se exigen los derechos asertivos, acepta que los demás también tienen los mismos derechos y la mayoría de las veces logra exigirlos utilizando el estilo de comunicación asertivo; un 38% (10 estudiantes) del grupo exige sus derechos, aunque en ocasiones utilizan palabras, expresiones como por ejemplo “oye...” “oiga...” “déjame en paz...” que pueden generar malestar o conflictos; un 50% (13 estudiantes) del grupo muestra interés y se esfuerza por exigir sus derechos, a veces lo logran con éxito y en otras ocasiones necesitan de un mediador o no logran encontrar las palabras adecuadas y terminan comunicándose con el estilo pasivo o agresivo; un 8 % (2 estudiantes) muestra dificultad en la comprensión de los derechos y deberes de cada persona, a veces le cuesta respetar al otro y no logran exigir sus derechos de manera asertiva; y un 4% (1 estudiante) no asistió a la sesión de evaluación.

En tercero B un 19% (5 estudiantes) comprende la forma en que se exigen los derechos asertivos, acepta que los demás también tienen los mismos derechos y la mayoría de las veces logra exigirlos utilizando el estilo de comunicación asertivo; un 39% (10 estudiantes) del grupo exige sus derechos, aunque en ocasiones utilizan palabras, expresiones como por ejemplo “oye...” “oiga...” “déjame en paz...” que pueden generar malestar o conflictos; un 15% (4 estudiantes) del grupo muestra interés y se esfuerza por exigir sus derechos, a veces lo logran con éxito y en otras ocasiones necesitan de un mediador o no logran encontrar las palabras adecuadas y terminan comunicándose con el estilo pasivo o agresivo; un 4 % (1 estudiante) muestra dificultad en la comprensión de los derechos y deberes de cada persona, a veces le cuesta respetar al otro y no logran exigir sus derechos de manera asertiva; y un 23% (6 estudiante) no asistió a la sesión de evaluación.

En tercero C un 4% (1 estudiante) comprende la forma en que se exigen los derechos asertivos, acepta que los demás también tienen los mismos derechos y la mayoría de las veces logra exigirlos utilizando el estilo de comunicación asertivo; un 20% (5 estudiantes) del grupo exige sus derechos, aunque en ocasiones utilizan palabras, o expresiones como por ejemplo “oye...” “oiga...” “déjame en paz...” que pueden generar malestar o conflictos; un 52% (13 estudiantes) del grupo muestra interés y se esfuerza por exigir sus derechos, a veces lo logran con éxito y en otras ocasiones necesitan de un mediador o no logran encontrar las palabras adecuadas y terminan comunicándose con el estilo pasivo o agresivo; un 8 % (2 estudiantes) muestra dificultad en la comprensión de los derechos y deberes de cada persona, a veces le cuesta respetar al otro y no logran exigir sus derechos de manera asertiva; y un 16% (4 estudiantes) no asistió a la sesión de evaluación.

En tercero D un 17% (3 estudiantes) comprende la forma en que se exigen los derechos asertivos, acepta que los demás también tienen los mismos derechos y la mayoría de las veces logra exigirlos utilizando el estilo de comunicación asertivo; un 46% (12 estudiantes) del grupo exige sus derechos, aunque en ocasiones utilizan palabras, expresiones como por ejemplo “oye...” “oiga...” “déjame en paz...” que pueden generar malestar o conflictos; un 35% (9 estudiantes) del grupo muestra interés y se esfuerza por exigir sus derechos, a veces lo logran con éxito y en otras ocasiones necesitan de un mediador o no logran encontrar las palabras adecuadas y terminan comunicándose con el estilo pasivo o agresivo; un 0 % (0 estudiantes) muestra dificultad en la comprensión de los derechos y deberes de cada persona, a veces le cuesta respetar al otro y no logran exigir sus derechos de manera asertiva; y un 8% ( 2 estudiantes) no asistió a la sesión de evaluación.

### **Módulo III : Resolución de conflictos**

**Objetivo del módulo:** *Desarrollar la ruta de la comunicación asertiva y las técnicas de relajación como herramientas que favorecen la resolución de conflictos.*

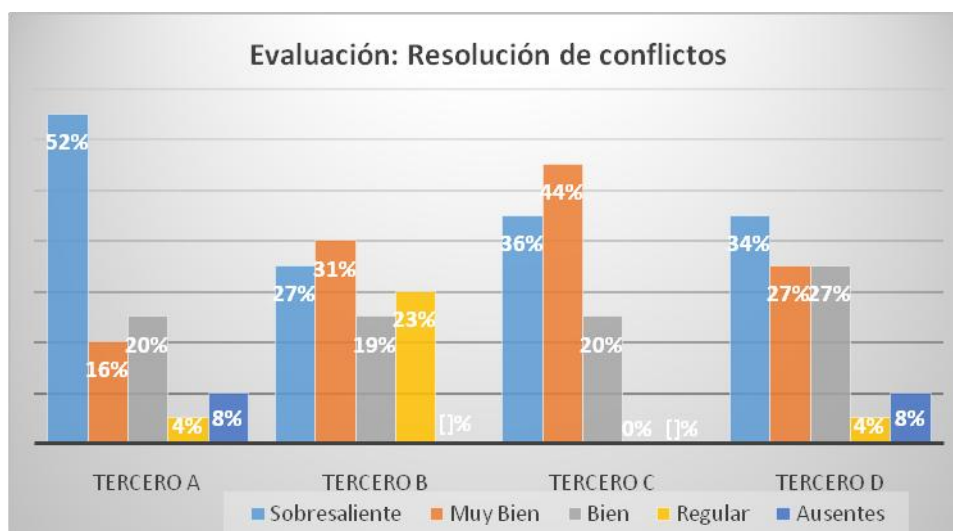
**Objetivo de la actividad de evaluación:** *Evaluar la capacidad de los estudiantes de reconocer el proceso interno previo que se debe realizar para poder comunicarse de manera asertiva, identificando la comunicación asertiva como una herramienta para la resolución de conflictos.*

### **Resultados del módulo III: General**

De los noventa y nueve estudiantes que participaron en la actividad de evaluación, solo ocho estudiantes no comprendieron la ruta de la comunicación asertiva y las técnicas de relajación como herramientas para la resolución de conflictos.

### Resultados del módulo III: Grupal

Los resultados obtenidos en la evaluación del módulo III del programa de entrenamiento en comunicación asertiva se pueden observar a través de la siguiente gráfica:



**Sobresaliente:** Reconoce y comprende con claridad la ruta de la comunicación asertiva y las técnicas de relajación como herramientas que le permiten resolver conflictos de una mejor manera.

**Muy Bien:** Reconoce y comprende la ruta de la comunicación asertiva y las técnicas de relajación como herramientas que le permiten resolver conflictos de una mejor manera. Son mínimos los aspectos a mejorar.

**Bien:** Aunque reconoce la ruta de la comunicación asertiva y las técnicas de relajación como herramientas que le permiten resolver conflictos de una mejor manera, no los comprenden con claridad.

**Regular:** Se le dificulta reconocer y comprender la ruta de la comunicación asertiva y las técnicas de relajación como herramientas que le permiten resolver conflictos de una mejor manera.

En tercero A un 52% (13 estudiantes) reconoce y comprende con claridad la ruta de la comunicación asertiva y las técnicas de relajación como herramientas que le permiten resolver conflictos de una mejor manera. Un 16% (4 estudiantes) del grupo reconoce y comprende la ruta de la comunicación asertiva y las técnicas de relajación como herramientas que le permiten resolver conflictos de una mejor manera, aunque en ocasiones necesitan mayor mediación y son menos autónomos en la búsqueda de soluciones a los problemas que se les



presentan; un 20% (5 estudiantes) del grupo aunque reconoce la ruta de la comunicación asertiva y las técnicas de relajación como herramientas que le permiten resolver conflictos de una mejor manera, no los comprenden con claridad; un 4 % (1 estudiante) se le dificulta reconocer y comprender la ruta de la comunicación asertiva y las técnicas de relajación como herramientas que le permiten resolver conflictos de una mejor manera, y un 8% (2 estudiantes) no asistió a la sesión de evaluación.

En tercero B un 27% (7 estudiantes) reconoce y comprende con claridad la ruta de la comunicación asertiva y las técnicas de relajación como herramientas que le permiten resolver conflictos de una mejor manera. Un 31% (8 estudiantes) del grupo reconoce y comprende la ruta de la comunicación asertiva y las técnicas de relajación como herramientas que le permiten resolver conflictos de una mejor manera, aunque en ocasiones necesitan mayor mediación y son menos autónomos en la búsqueda de soluciones a los problemas que se les presentan; un 19% (5 estudiantes) del grupo aunque reconoce la ruta de la comunicación asertiva y las técnicas de relajación como herramientas que le permiten resolver conflictos de una mejor manera, no los comprenden con claridad; un 23 % (6 estudiante) se le dificulta reconocer y comprender la ruta de la comunicación asertiva y las técnicas de relajación como herramientas que le permiten resolver conflictos de una mejor manera, y un 0% (0 estudiantes) no asistió a la sesión de evaluación.

En tercero C un 36% (9 estudiantes) reconoce y comprende con claridad la ruta de la comunicación asertiva y las técnicas de relajación como herramientas que le permiten resolver conflictos de una mejor manera. Un 44% (11 estudiantes) del grupo reconoce y comprende la ruta de la comunicación asertiva y las técnicas de relajación como herramientas que le permiten resolver conflictos de una mejor manera, aunque en ocasiones necesitan mayor

mediación y son menos autónomos en la búsqueda de soluciones a los problemas que se les presentan; un 20% (5 estudiantes) del grupo aunque reconoce la ruta de la comunicación asertiva y las técnicas de relajación como herramientas que le permiten resolver conflictos de una mejor manera, no los comprenden con claridad; un 0 % (0 estudiante) se le dificulta reconocer y comprender la ruta de la comunicación asertiva y las técnicas de relajación como herramientas que le permiten resolver conflictos de una mejor manera, y un 0% (0 estudiantes) no asistió a la sesión de evaluación.

En tercero D un 34% (9 estudiantes) reconoce y comprende con claridad la ruta de la comunicación asertiva y las técnicas de relajación como herramientas que le permiten resolver conflictos de una mejor manera. Un 27% (7 estudiantes) del grupo reconoce y comprende la ruta de la comunicación asertiva y las técnicas de relajación como herramientas que le permiten resolver conflictos de una mejor manera, aunque en ocasiones necesitan mayor mediación y son menos autónomos en la búsqueda de soluciones a los problemas que se les presentan; un 27% (7 estudiantes) del grupo aunque reconoce la ruta de la comunicación asertiva y las técnicas de relajación como herramientas que le permiten resolver conflictos de una mejor manera, no los comprenden con claridad; un 4 % (1 estudiante) se le dificulta reconocer y comprender la ruta de la comunicación asertiva y las técnicas de relajación como herramientas que le permiten resolver conflictos de una mejor manera, y un 8% (2 estudiantes) no asistió a la sesión de evaluación.

#### **Módulo IV: Cuatro técnicas asertivas**

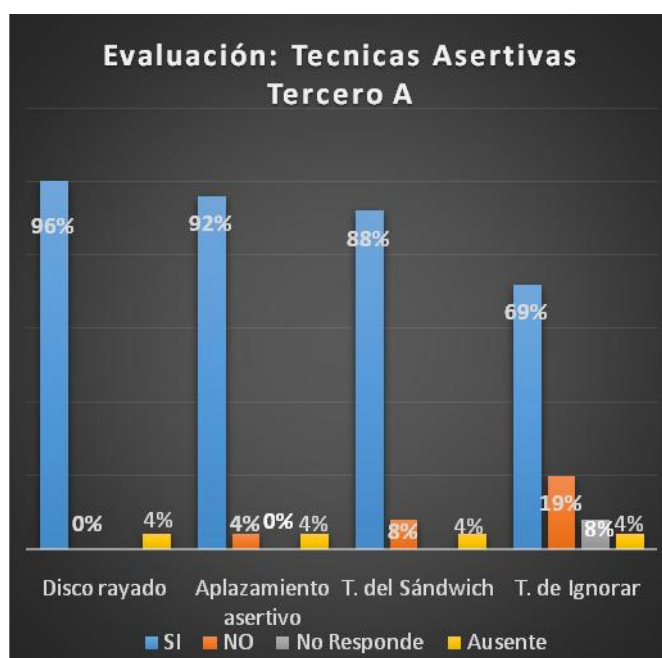
**Objetivo del módulo:** *Proporcionar el aprendizaje de cuatro técnicas que le permitan al estudiante afrontar de manera asertiva situaciones del diario vivir.*

**Objetivo de la actividad rectora:** *Evaluar la capacidad de los estudiantes de usar las técnicas asertivas para afrontar y solucionar conflictos en su diario vivir.*

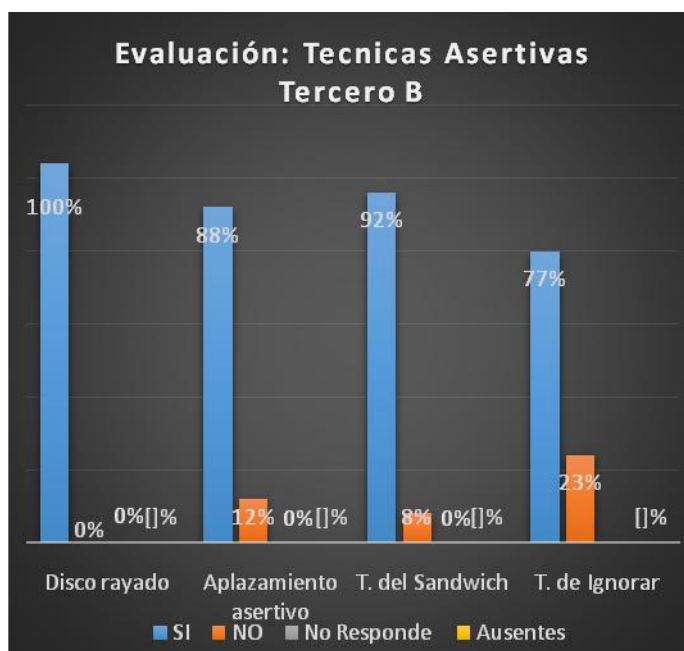
### Resultados del módulo IV: General

Las técnicas asertivas que más se les facilita comprender y poner en práctica por medio de los juegos de roles a los estudiantes son el disco rayado y la técnica del sándwich y la que más dificultad genera en los estudiantes es la técnica de ignorar.

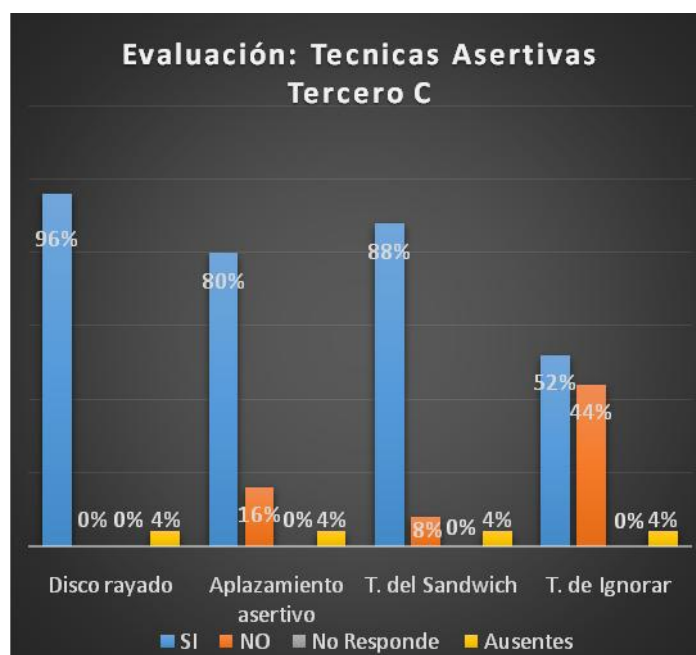
### Resultados del módulo IV: Grupal



La grafica nos muestra el porcentaje de los estudiantes de tercero A que comprendieron cada una de las técnicas: Técnica del disco rayado: 96% (25 estudiantes), Técnica aplazamiento asertivo: 92 % (24 estudiantes), Técnica del sándwich: 88% (23 estudiantes), Técnica de ignorar: 69% (18 estudiantes). 8% (2 estudiantes) del grupo no respondieron en la técnica de Ignorar y el 4% (1 estudiante) no asistió.

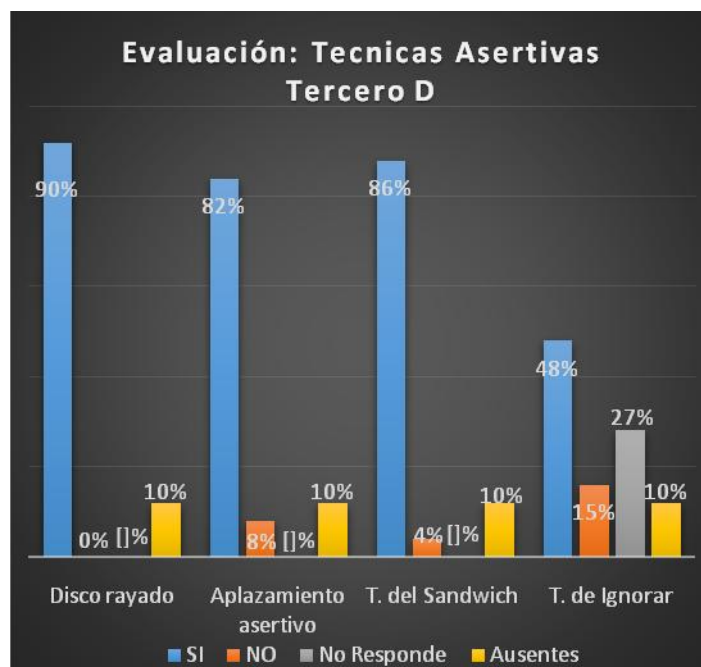


La grafica nos muestra el porcentaje de los estudiantes de tercero B que comprendieron cada una de las técnicas: Técnica del disco rayado: 100% (26 estudiantes), Técnica aplazamiento asertivo: 88% (23 estudiantes), Técnica del sándwich: 92% (24 estudiantes), Técnica de ignorar: 77% (20 estudiantes), 0% (0 estudiante) del grupo no respondieron en la técnica de Ignorar y el 0% (0 estudiante) no asistió.



La grafica nos muestra el porcentaje de los estudiantes de tercero C que comprendieron cada una de las técnicas: Técnica del disco rayado: 96% (24 estudiantes), Técnica aplazamiento asertivo: 80% (20 estudiantes), Técnica del sándwich: 88% (22 estudiantes), Técnica de

ignorar: 52% (13 estudiantes), 0% (0 estudiante) del grupo no respondieron en la técnica de Ignorar y el 4% (1 estudiante) no asistió.

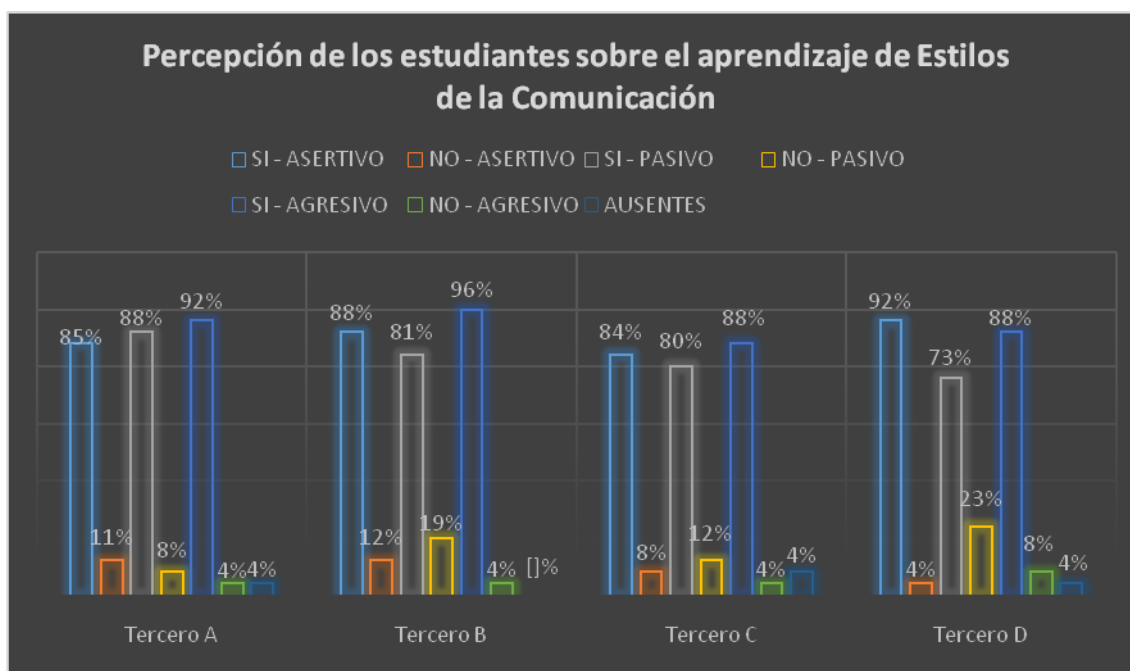


La grafica nos muestra el porcentaje de los estudiantes de tercero D que comprendieron cada una de las técnicas: Técnica del disco rayado: 90% (23 estudiantes), Técnica aplazamiento asertivo: 82% (21 estudiantes), Técnica del sándwich: 86% (22 estudiantes), Técnica de ignorar: 48% (12 estudiantes), 27% (7 estudiantes) del grupo no respondieron en la técnica de Ignorar y el 10% (3 estudiante) no asistió.

### **Resultados de la evaluación final del programa de entrenamiento en comunicación asertiva por parte de los participantes (estudiantes)**

A continuación se presentan los resultados de la evaluación que se realiza con los estudiantes, en los que se les solita expresen su percepción sobre lo aprendido, sobre el desarrollo del programa y el trabajo realizado por la practicante de psicología a cargo, por medio de preguntas cerradas y abiertas.

Con la intención de hacerlo más comprensible, se divide la primera parte de la evaluación en cinco subgrupos: estilos de la comunicación, derechos asertivos, control de las emociones, técnicas asertivas y praxis. En la siguiente grafica se muestra los resultados sobre estilos de la comunicación.



En tercero A un 85% del grupo (22 estudiantes) reconoce cuando él o ella u otra persona se comunica utilizando el estilo asertivo; un 88% del grupo (23 estudiantes) reconoce cuando él o ella u otra persona se comunica utilizando el estilo pasivo; un 92% del grupo (24 estudiantes); reconoce cuando él o ella u otra persona se comunica utilizando el estilo agresivo; y un 4% del grupo (1 estudiante) no asistió a la sesión de evaluación.

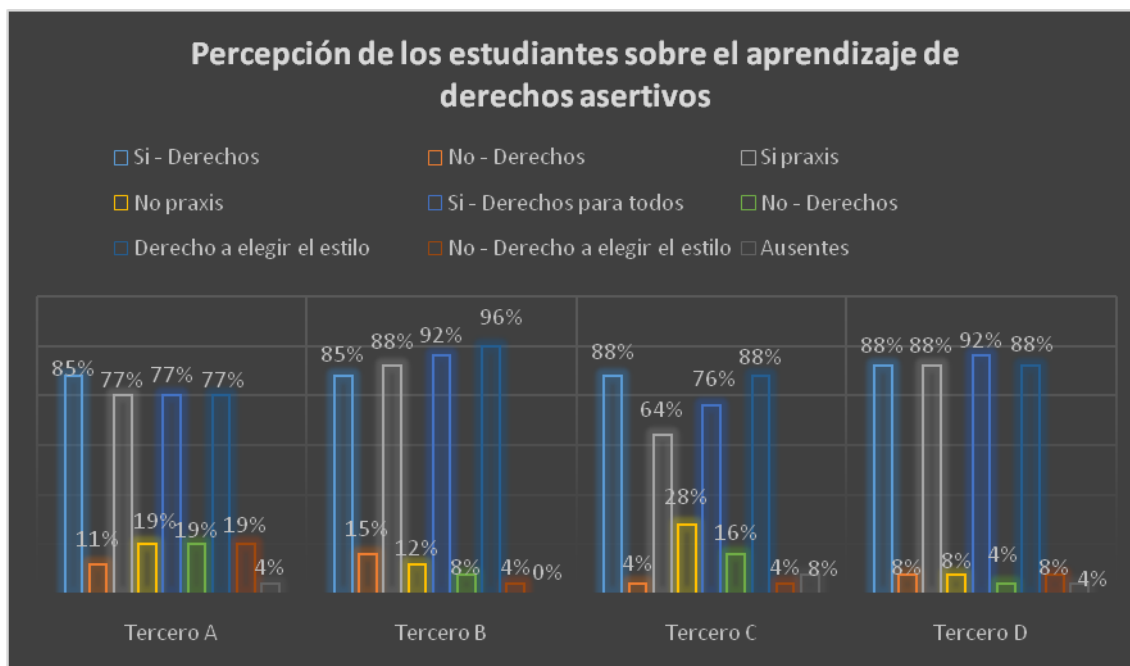
En tercero B un 88% del grupo (23 estudiantes) reconoce cuando él o ella u otra persona se comunica utilizando el estilo asertivo; un 81% del grupo (21 estudiantes) reconoce cuando él o ella u otra persona se comunica utilizando el estilo pasivo; un 96% del grupo (24

estudiantes); reconoce cuando él o ella u otra persona se comunica utilizando el estilo agresivo; y un 4% del grupo (1 estudiante) no asistió a la sesión de evaluación.

En tercero C un 84% del grupo (21 estudiantes) reconoce cuando él o ella u otra persona se comunica utilizando el estilo asertivo; un 80% del grupo (20 estudiantes) reconoce cuando él o ella u otra persona se comunica utilizando el estilo pasivo; un 88% del grupo (22 estudiantes); reconoce cuando él o ella u otra persona se comunica utilizando el estilo agresivo; y un 8% del grupo (2 estudiante) no asistió a la sesión de evaluación.

En tercero D un 92% del grupo (24 estudiantes) reconoce cuando él o ella u otra persona se comunica utilizando el estilo asertivo; un 73% del grupo (19 estudiantes) reconoce cuando él o ella u otra persona se comunica utilizando el estilo pasivo; un 88% del grupo (23 estudiantes); reconoce cuando él o ella u otra persona se comunica utilizando el estilo agresivo; y un 4% del grupo (1 estudiante) no asistió a la sesión de evaluación.

### Percepción de los estudiantes: Derechos asertivos



En tercero A un 85% del grupo (22 estudiantes) reconocen cual es la forma adecuada de exigir los derechos asertivos; un 77% del grupo (19 estudiantes) expresa haber utilizado el estilo asertivo para exigir sus derechos; un 77% del grupo (20 estudiantes); consideran que todas las personas tienen los mismos derechos; un 77% del grupo (20 estudiante) reconoce su derecho a decidir de qué forma quiere comunicarse; y un 4% no asistió a la sesión de evaluación.

En tercero B un 85% del grupo (22 estudiantes) reconocen cual es la forma adecuada de exigir los derechos asertivos; un 77% del grupo (19 estudiantes) expresa haber utilizado el estilo asertivo para exigir sus derechos; un 77% del grupo (20 estudiantes); consideran que todas las personas tienen los mismos derechos; un 77% del grupo (20 estudiante) reconoce su derecho a decidir de qué forma quiere comunicarse; y un 0% (0 estudiante) no asistió a la sesión de evaluación.

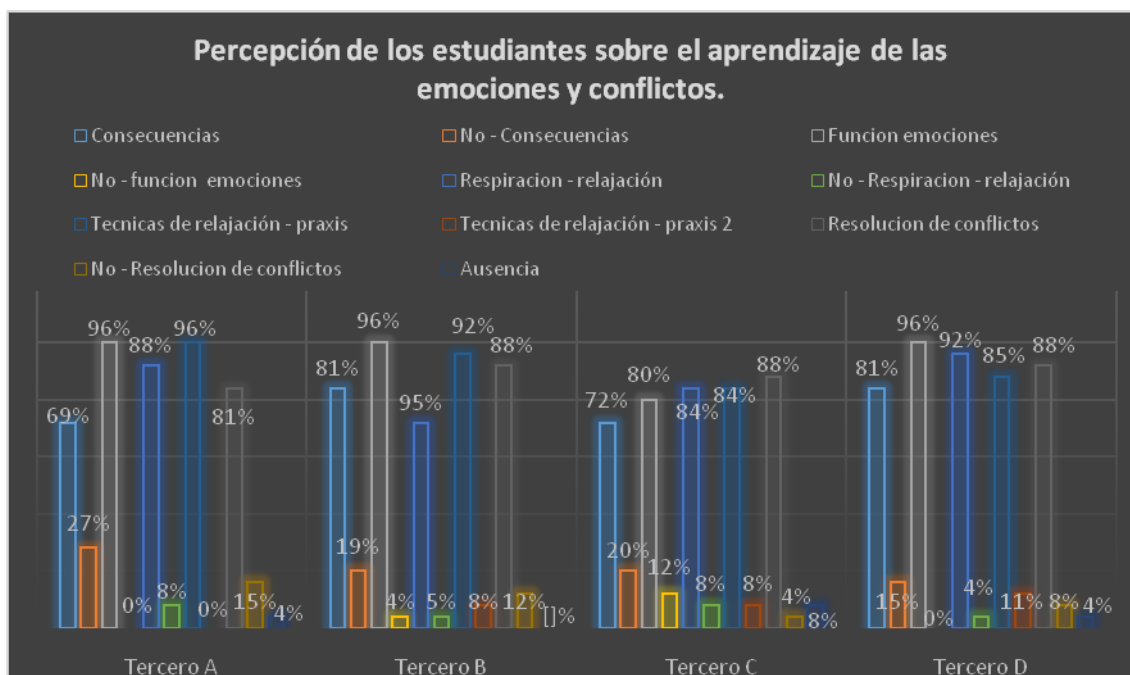
En tercero C un 88% del grupo (22 estudiantes) reconocen cual es la forma adecuada de exigir los derechos asertivos; un 64% del grupo (16 estudiantes) expresa haber utilizado el estilo asertivo para exigir sus derechos; un 76% del grupo (19 estudiantes); consideran que todas las personas tienen los mismos derechos; un 8% del grupo (20 estudiante) reconoce su derecho a decidir de qué forma quiere comunicarse; y un 88% (1 estudiante) no asistió a la sesión de evaluación.

En tercero D un 88% del grupo (23 estudiantes) reconocen cual es la forma adecuada de exigir los derechos asertivos; un 88% del grupo (23 estudiantes) expresa haber utilizado el estilo asertivo para exigir sus derechos; un 92% del grupo (24 estudiantes); consideran que todas las personas tienen los mismos derechos; un 88% del grupo (23 estudiante) reconoce su



derecho a decidir de qué forma quiere comunicarse; y un 4% (1 estudiante) no asistió a la sesión de evaluación.

### Percepción de los estudiantes: Emociones y conflictos



En tercero A un 69% del grupo (18 estudiantes) expresan que son libre de comunicarse con el estilo que deseen, comprendiendo que puede llegar a suceder cuando el estilo pasivo y asertivo son los mediadores en las relaciones interpersonales, reconociendo que el estilo asertivo es la mejor opción; un 96% del grupo (25 estudiantes) consideran que todas las emociones son necesarias (incluyendo la ira, el miedo y el asco) que no hay emociones malas; que son sensaciones protectoras, que cumplen una función importante en la vida del ser humano; un 88% del grupo (23 estudiante) sabe cómo se debe respirar para lograr la relajación, centrando su atención en la forma que respiran; un 96% (25 estudiantes) expresa que logra calmarse utilizando una o varias técnicas de relajación, la mayoría logra identificar cual es la técnica que más utilizan y cuál es la que les permite obtener mejores resultados.

Algunos reconocieron que las formas en que intentaban calmarse no era la más apropiada; un 81% del grupo (21 estudiantes) afirmó que el programa de entrenamiento en comunicación asertivo ha sido un apoyo en la resolución de conflictos; un 4% del grupo (1 estudiante) no asistió a la sesión de evaluación.

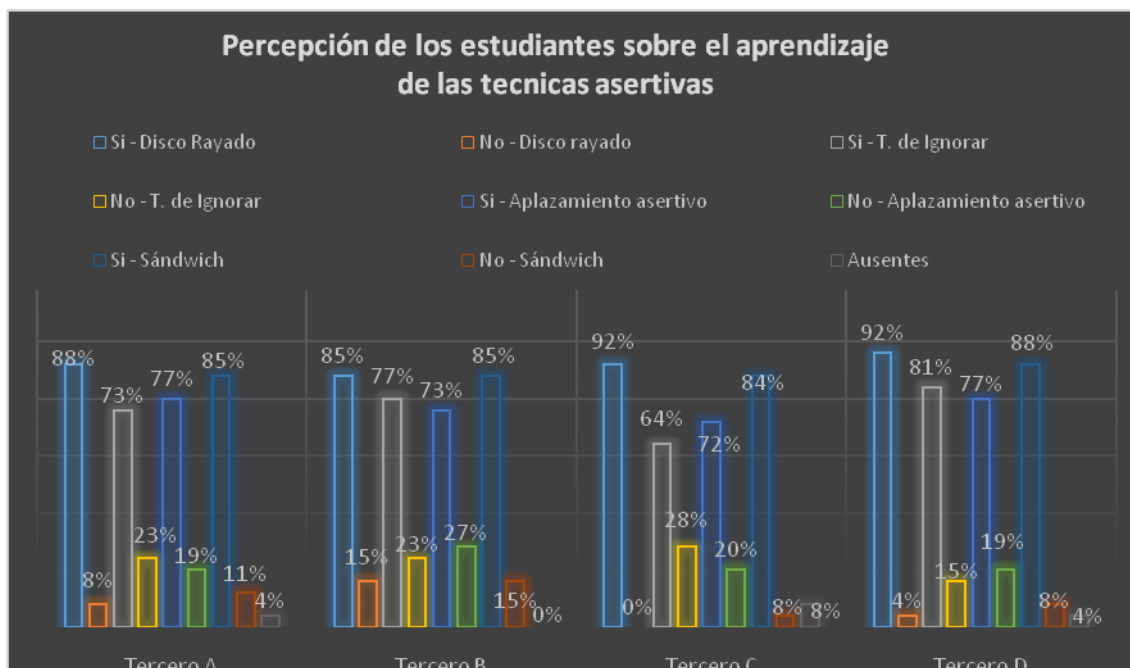
En tercero B un 81% del grupo (21 estudiantes) expresan que son libre de comunicarse con el estilo que deseen, comprendiendo que puede llegar a suceder cuando el estilo pasivo y asertivo son los mediadores en las relaciones interpersonales, reconociendo que el estilo asertivo es la mejor opción; un 96% del grupo (25 estudiantes) consideran que todas las emociones son necesarias (incluyendo la ira, el miedo y el asco) que no hay emociones malas; que son sensaciones protectoras, que cumplen una función importante en la vida del ser humano; un 95% del grupo (18 estudiantes) sabe cómo se debe respirar para lograr la relajación, centrando su atención en la forma que respiran; un 92% (24 estudiantes) expresa que logra calmarse utilizando una o varias técnicas de relajación, la mayoría logra identificar cual es la técnica que más utilizan y cuál es la que les permite obtener mejores resultados. Algunos reconocieron que las formas en que intentaban calmarse no era la más apropiada; un 88% del grupo (23 estudiantes) afirmó que el programa de entrenamiento en comunicación asertivo ha sido un apoyo en la resolución de conflictos; un 0% del grupo (0 estudiante) no asistió a la sesión de evaluación.

En tercero C un 72% del grupo (18 estudiantes) expresan que son libre de comunicarse con el estilo que deseen, comprendiendo que puede llegar a suceder cuando el estilo pasivo y asertivo son los mediadores en las relaciones interpersonales, reconociendo que el estilo asertivo es la mejor opción; un 80% del grupo (20 estudiantes) consideran que todas las emociones son necesarias (incluyendo la ira, el miedo y el asco) que no hay emociones malas;

que son sensaciones protectoras, que cumplen una función importante en la vida del ser humano; un 84% del grupo (21 estudiante) sabe cómo se debe respirar para lograr la relajación, centrando su atención en la forma que respiran; un 84% (21 estudiantes) expresa que logra calmarse utilizando una o varias técnicas de relajación, la mayoría logra identificar cual es la técnica que más utilizan y cuál es la que les permite obtener mejores resultados. Algunos reconocieron que las formas en que intentaban calmarse no era la más apropiada; un 88% del grupo (22 estudiantes) afirmó que el programa de entrenamiento en comunicación asertivo ha sido un apoyo en la resolución de conflictos; un 8% del grupo (2 estudiantes) no asistió a la sesión de evaluación.

En tercero D un 81% del grupo (21 estudiantes) expresan que son libre de comunicarse con el estilo que deseen, comprendiendo que puede llegar a suceder cuando el estilo pasivo y asertivo son los mediadores en las relaciones interpersonales, reconociendo que el estilo asertivo es la mejor opción; un 96% del grupo (25 estudiantes) consideran que todas las emociones son necesarias (incluyendo la ira, el miedo y el asco) que no hay emociones malas; que son sensaciones protectoras, que cumplen una función importante en la vida del ser humano; un 92% del grupo (24 estudiantes) sabe cómo se debe respirar para lograr la relajación, centrando su atención en la forma que respiran; un 85% del grupo (22 estudiantes) expresa que logra calmarse utilizando una o varias técnicas de relajación, la mayoría logra identificar cual es la técnica que más utilizan y cuál es la que les permite obtener mejores resultados. Algunos reconocieron que las formas en que intentaban calmarse no era la más apropiada; un 88% del grupo (23 estudiantes) afirmó que el programa de entrenamiento en comunicación asertivo ha sido un apoyo en la resolución de conflictos; un 8% del grupo (2 estudiantes) no asistió a la sesión de evaluación.

### Percepción de los estudiantes: Aprendizaje de técnicas asertivas



En tercero A un 88% del grupo (23 estudiantes) comprenden la técnica del disco rayado y logran ponerla en práctica a través de los juegos de roles, un 73% del grupo (19 estudiantes) utilizo la técnica de ignorar frente a situaciones (juego de roles) en los que se encontraban frente a una persona enfadada, triste, nerviosa u otra emoción desbordada que exigía darle tiempo fuera e ignorar las palabras y expresiones groseras o incómodas para evitar decir o hacer algo que genere un conflicto. Un 77% del grupo (20 estudiantes) comprenden la técnica del aplazamiento asertivo y logran ponerla en práctica a través de los juegos de roles. Un 85% (22 estudiantes) sabe cómo usar la técnica del sándwich. Un 4% del grupo (1 estudiante) no asistió a la sesión de evaluación.

En tercero B un 85% del grupo (22 estudiantes) comprenden la técnica del disco rayado y logran ponerla en práctica a través de los juegos de roles, un 77% del grupo (20 estudiantes) utilizo la técnica de ignorar frente a situaciones (juego de roles) en los que se encontraban

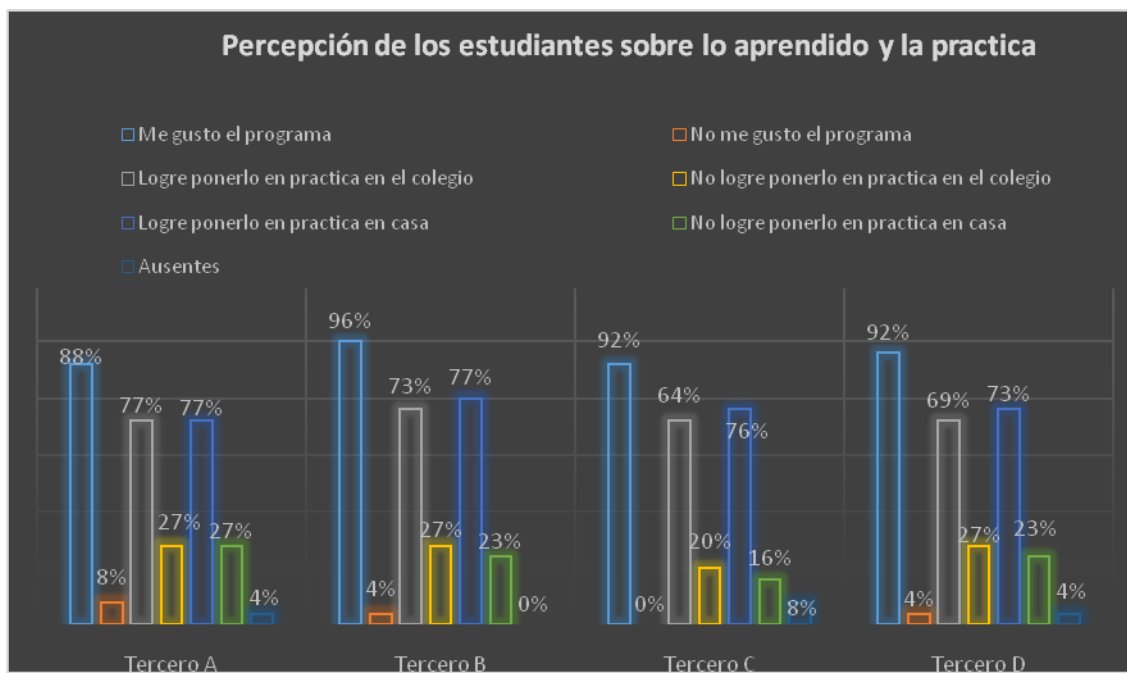
frente a una persona enfadada, triste, nerviosa u otra emoción desbordada que exigía darle tiempo fuera e ignorar las palabras y expresiones groseras o incómodas para evitar decir o hacer algo que genere un conflicto. Un 73% del grupo (19 estudiantes) comprenden la técnica del aplazamiento asertivo y logran ponerla en práctica a través de los juegos de roles. Un 85% (22 estudiantes) sabe cómo usar la técnica del sándwich. Un 4% del grupo (1 estudiante) no asistió a la sesión de evaluación.

En tercero C un 92% del grupo (23 estudiantes) comprenden la técnica del disco rayado y logran ponerla en práctica a través de los juegos de roles, un 64% del grupo (16 estudiantes) utilizó la técnica de ignorar frente a situaciones (juego de roles) en los que se encontraban frente a una persona enfadada, triste, nerviosa u otra emoción desbordada que exigía darle tiempo fuera e ignorar las palabras y expresiones groseras o incómodas para evitar decir o hacer algo que genere un conflicto. Un 72% del grupo (18 estudiantes) comprenden la técnica del aplazamiento asertivo y logran ponerla en práctica a través de los juegos de roles. Un 84% (22 estudiantes) sabe cómo usar la técnica del sándwich. Un 4% del grupo (1 estudiante) no asistió a la sesión de evaluación.

En tercero D un 92% del grupo (24 estudiantes) comprenden la técnica del disco rayado y logran ponerla en práctica a través de los juegos de roles, un 81% del grupo (21 estudiantes) utilizó la técnica de ignorar frente a situaciones (juego de roles) en los que se encontraban frente a una persona enfadada, triste, nerviosa u otra emoción desbordada que exigía darle tiempo fuera e ignorar las palabras y expresiones groseras o incómodas para evitar decir o hacer algo que genere un conflicto. Un 77% del grupo (20 estudiantes) comprenden la técnica del aplazamiento asertivo y logran ponerla en práctica a través de los juegos de roles. Un 88%

(23 estudiantes) sabe cómo usar la técnica del sándwich. Un 4% del grupo (1 estudiante) no asistió a la sesión de evaluación.

### Percepción de los estudiantes: Aprendizaje y Praxis



En tercero A un 77% del grupo (18 estudiantes) expresa que ha puesto en práctica lo que ha aprendido en el programa de entrenamiento en comunicación asertiva en las relaciones con los compañeros dentro del Instituto y un 27% del grupo (7 estudiantes) acepta no haber podido llevar a la praxis lo aprendido. Un 77% del grupo (18 estudiantes) asegura que ha puesto en práctica lo aprendido en las relaciones interpersonales con sus familiares y un 27% del grupo (7 estudiantes) acepta que no ha logrado hacerlo. Un 4% del grupo (1 estudiante) no asistió a la sesión de evaluación.

En tercero B un 73% del grupo (19 estudiantes) expresa que ha puesto en práctica lo que ha aprendido en el programa de entrenamiento en comunicación asertiva en las relaciones con los compañeros dentro del Instituto y un 27% del grupo (7 estudiantes) acepta no haber podido

llevar a la praxis lo aprendido. Un 77% del grupo (20 estudiantes) asegura que ha puesto en práctica lo aprendido en las relaciones interpersonales con sus familiares y un 23% del grupo (6 estudiantes) acepta que no ha logrado hacerlo. Un 0% del grupo (0 estudiante) no asistió a la sesión de evaluación.

En tercero C un 64% del grupo (18 estudiantes) expresa que ha puesto en práctica lo que ha aprendido en el programa de entrenamiento en comunicación asertiva en las relaciones con los compañeros dentro del Instituto y un 20% del grupo (5 estudiantes) acepta no haber podido llevar a la praxis lo aprendido. Un 76% del grupo (19 estudiantes) asegura que ha puesto en práctica lo aprendido en las relaciones interpersonales con sus familiares y un 16% del grupo (4 estudiantes) acepta que no ha logrado hacerlo. Un 8% del grupo (2 estudiantes) no asistió a la sesión de evaluación.

En tercero D un 69% del grupo (18 estudiantes) expresa que ha puesto en práctica lo que ha aprendido en el programa de entrenamiento en comunicación asertiva en las relaciones con los compañeros dentro del Instituto y un 27% del grupo (7 estudiantes) acepta no haber podido llevar a la praxis lo aprendido. Un 73% del grupo (19 estudiantes) asegura que ha puesto en práctica lo aprendido en las relaciones interpersonales con sus familiares y un 23% del grupo (6 estudiantes) acepta que no ha logrado hacerlo. Un 4% del grupo (1 estudiante) no asistió a la sesión de evaluación.

### **Respuestas a las preguntas del formato de evaluación final del programa bajo la percepción de los estudiantes.**

Una de las preguntas que se encuentra dentro del formato es: ¿Te gusto el programa de entrenamiento en comunicación asertiva? a lo que los estudiantes respondieron:

**Si: 95 - No: 4 - No responden porque están ausentes: 4**

En la segunda parte de la evaluación final del programa de entrenamiento en comunicación asertiva, se realizan 3 preguntas abiertas, a continuación se presentan los resultados:

**¿Qué se puede agregar, mejorar o incluir en las actividades del programa?**

“Nada, creo que está bien así”, “Más juegos”, “Mas practica”, “Hacer las clases más largas”, “Mas temas sobre autocontrol”, “Técnicas que no se usen para ser asertivos”, “Más fiestas”, “Manualidades y lectura”, “Hacer más actividades fuera del salón”, “Más mesa redonda”, “Más estilos de comunicación”, “Trabajar más en las emociones”, “Otros módulos”.

**¿Qué fue lo que más te gusto de todas las actividades del programa?**

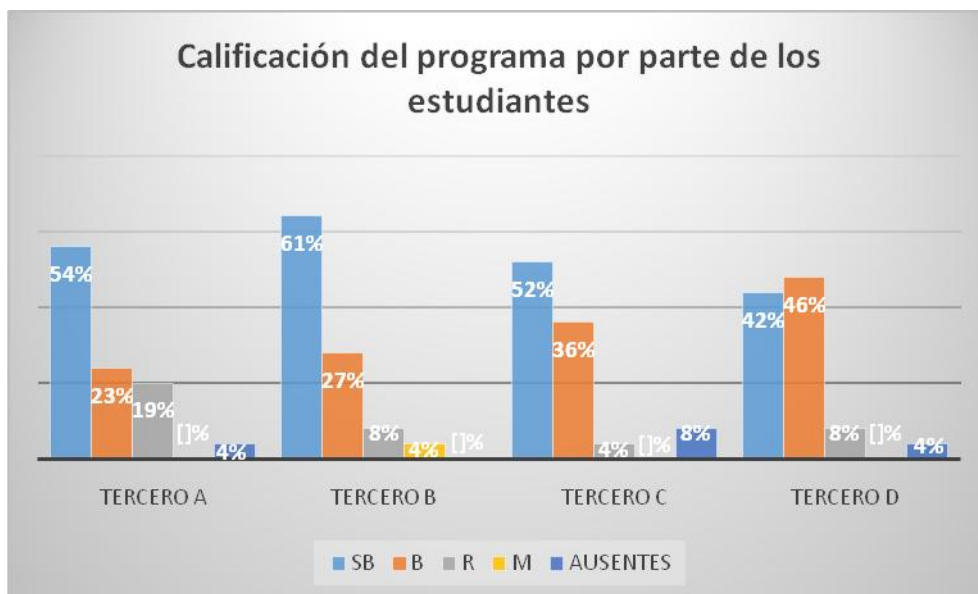
“Todo”, “Hacer y afrontar críticas”, “Los juegos”, “La paciencia de Yesenia”, “Las técnicas asertivas”, “Las técnicas de relajación”, “Las Mesas redondas”, “Que aprendimos a comunicarnos”, “Las actividades por fuera del salón”, “Aprender a controlarme”, “La actividad dejando huellas”, “Los estilos de la comunicación”, “La ruta de la comunicación asertiva”, “Los derechos asertivos”.

**¿Cuál fue el aprendizaje más significativo o importante para ti de estas actividades?**

“Ser asertivos, aprender a comunicarme”, “Las técnicas asertivas”, “Los estilos de la comunicación”, “Técnicas de relajación”, “Comunicación Asertiva”, “Aprender a controlar mis emociones”, “Resolución de conflictos”, “Aprender a respirar”, “La mesa redonda”, “Usar las técnicas”, “Entender que todas las personas pensamos diferentes”, “Ayudar a otros”, “La ruta de la comunicación asertiva”, “Los derechos asertivos”, “El control de mis emociones”, “Las técnicas y los juegos de roles”, “A no herir a los demás”, “Aprender a hacer una crítica”.

La tercera y última parte de la evaluación del programa de entrenamiento en comunicación asertiva es la calificación que los estudiantes le dan al programa y al trabajo de la practicante Yesenia Barceló, los resultados son los siguientes:





**SB:** Súper bueno - **B:** Bueno – **R:** Regular – **M:** Malo

Los porcentajes del grafico corresponde a:

Tercero A: 26 estudiantes en total

Súper Bueno (SB) 54% = 14 estudiantes - Bueno (B) 23% = 6 estudiantes - Regular (R) 19% = 5 estudiantes - Malo (M) 0% = 0 estudiante - Ausente 4% = 1 estudiante

Tercero B: 26 estudiantes en total




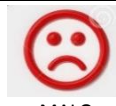
Súper Bueno (SB) 61% = 16 estudiantes - Bueno (B) 27% = 7 estudiantes - Regular (R) 8% = 2 estudiantes - Malo (M) 4% = 1 estudiante - Ausente 0% = 0 estudiante

Tercero C: 25 estudiantes en total

Súper Bueno (SB) 52% = 13 estudiantes - Bueno (B) 36% = 9 estudiantes - Regular (R) 4% = 1 estudiantes - Malo (M) 0% = 0 estudiante - Ausente 8% = 2 estudiante

Tercero D: 26 estudiantes en total

Súper Bueno (SB) 42% = 11 estudiantes - Bueno (B) 46% = 12 estudiantes - Regular (R) 8% = 2 estudiantes - Malo (M) 0% = 0 estudiante - Ausente 4% = 1 estudiante

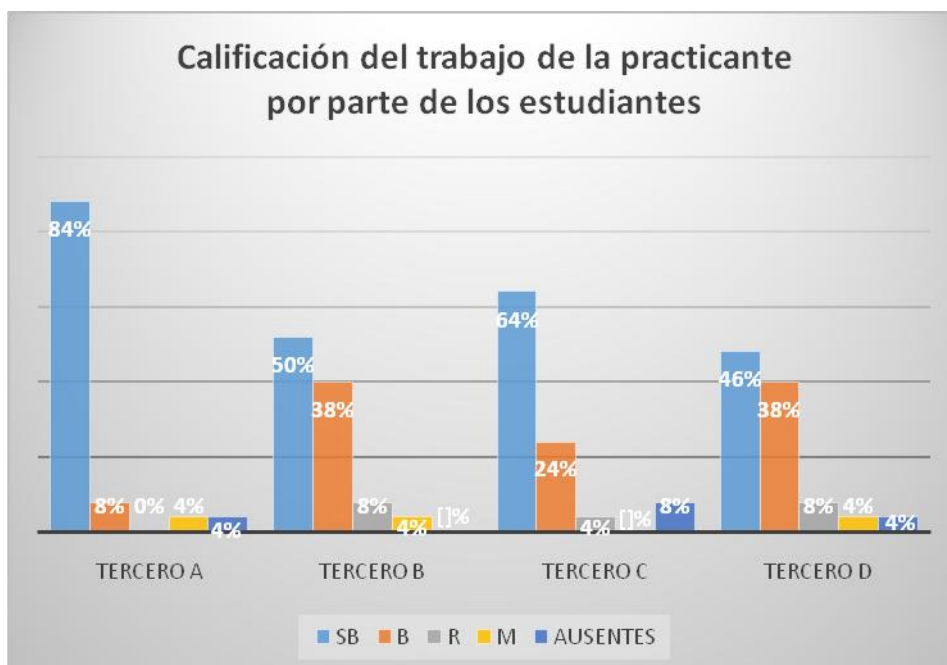
Total evaluación del programa				
				Ausente
54	34	10	1	4
54%	34%	10%	1%	4%
88 estudiantes - 85%		10	1	4

### Aspectos que según los estudiantes debe mejorar el programa

A algunos estudiantes que calificaron el programa en regular o malo, se le preguntan qué aspectos consideran ellos se deben mejorar a lo que responden:

“A veces me aburro”, “Me aburren porque no obedecemos...”, “Actividades muy lentas”, “No comprendí muchas cosas”

### Evaluación de la practicante Yesenia Barceló por parte de los estudiantes



Los porcentajes del grafico corresponde a:

Tercero A: 26 estudiantes en total

Súper Bueno (SB) 84% = 22 estudiantes - Bueno (B) 8% = 2 estudiantes - Regular (R) 0% = 0 estudiantes - Malo (M) 4% = 1 estudiante - Ausente 4% = 1 estudiante

Tercero B: 26 estudiantes en total





Súper Bueno (SB) 50% = 13 estudiantes - Bueno (B) 38% = 10 estudiantes - Regular (R) 8% = 2 estudiantes - Malo (M) 4% = 1 estudiante - Ausente 0% = 0 estudiante

Tercero C: 25 estudiantes en total

Súper Bueno (SB) 64% = 16 estudiantes - Bueno (B) 24% = 6 estudiantes - Regular (R) 4% = 1 estudiantes - Malo (M) 0% = 0 estudiante - Ausente 8% = 2 estudiante

Tercero D: 26 estudiantes en total

Súper Bueno (SB) 46% = 12 estudiantes - Bueno (B) 38% = 10 estudiantes - Regular (R) 8% = 2 estudiantes - Malo (M) 4% = 1 estudiante - Ausente 4% = 1 estudiante

Total evaluación de la practicante				
				Ausente
63	28	5	3	4
61%	27%	5%	3%	4%
91 estudiantes – 88%	5	3	4	

**Aspectos que según los estudiantes debe mejorar la practicante Yesenia Barceló**

“Subir el tono de la voz”, “No repetir lo mismo varios días”, “Regañar menos”, “Explicar más despacio”, “Haces cosas que no me gustan”, “No me gustan las groserías en las pruebas o ejercicios”

## **Espacio Libre**

Algunos estudiantes de manera voluntaria escribieron algunas frases en un espacio libre que se encontraba dentro del formato y se considera pertinente mencionarlás, ya que hacen parte del proceso de evaluación:

*“He mejorado en mi casa”, “Me gustó mucho y lo recomiendo”, “Fue chévere y genial”, “Me encanto aprenderme a comunicarme bien, para mí todo fue perfecto y gracias Yesenia”, “Me gustó mucho”, “Nada fue inservible”, “Estaba muy chévere”, “El programa nos ayudó mucho, para todo lo que nos queda de la vida”, “El programa fue fantástico”, “Es muy bueno”, “Podemos hablar más tranquilo y mejor”, “Me gusto aprender a comunicarme”, “Yesenia gracias por todo lo que nos enseñaste. Te recordaremos”, “Me gusto el programa porque me enseñaste hacer una crítica”, “Eres una buena maestra y me gusta todo lo que haces”, “Estuvo bien lo de la comunicación”.*

## **Análisis de los resultados**

Cada uno de los módulos fue diseñado para facilitar la comunicación asertiva en los estudiantes y lograr fortalecer sus competencias socioafectivas a través de actividades lúdicas. Los resultados nos permiten evidenciar como la comunicación asertiva nos permite alcanzar los objetivos planteados en esta investigación.

El programa de entrenamiento inicia con el tema: estilos de comunicación, en este nivel se observa que el estilo que más se les facilita comprender a todos los grupos es el agresivo y el que genera mayor dificultad es el pasivo. Los aspectos a mejorar en las percepciones que tenían los estudiantes de cada estilo son:

*Estilo Agresivo:* La mayoría de los estudiantes lo relacionaban solo con los comportamientos donde se utiliza la fuerza física, los gritos... conductas donde es más evidente el maltrato. Dentro de la retroalimentación se hace énfasis en aquellos comportamientos que aunque parecen indefensos son agresivos cuando buscan un beneficio propio sin importar el lastimar a las otras personas o cuando lo hacen con toda la intensidad. Se les plantean ejemplos y dentro de la socialización ellos identifican situaciones de la vida real que sirven como muestra.

*Estilo Pasivo:* La mayoría de los estudiantes consideraban que la respuesta de las personas que utilizan este estilo era el silencio completo. Por medio de ejemplos se le explica a los alumnos cuales son las respuestas que comúnmente usan las personas que se comunican con este estilo.

*Estilo Asertivo:* Se hizo énfasis en las palabras y la forma que se usan para exigir los derechos; en otro modulo este sería el objetivo a trabajar. Frases como: “Déjame en paz”, “oye”, entre otras, no son las más adecuadas para poner un alto o marcar límites.

Algo que se trabaja con los estudiantes, es la aclaración de que los estilos son formas de comunicación y que todas las personas las usamos en diferentes situaciones; que no existen personas agresivas, personas asertivas o personas pasivas, sino; que de los tres estilos, hay uno que usan con mayor frecuencia. Se les invita a pensar cuál es el estilo que más utilizan.

En ocasiones a algunos estudiantes se les dificultaba aceptar que el estilo que usan con mayor frecuencia no es el asertivo, aunque reconocen que suelen usar los gritos y han vulnerado los derechos del otro algunas veces, insisten en que se comunican casi siempre con el estilo asertivo y cuando los compañeros dicen lo contrario demuestra inconformidad.

Uno de los aspectos que permitió un mejor desarrollo del programa y obtener mayores resultados fue el socializar con los participantes los aspectos que fortalecen a cada grupo y los aspectos a mejorar, además de abrir un espacio en el podían expresar abiertamente sus ideas, inquietudes, etc. A continuación se mencionan dichos aspectos.

Tercero A es un grupo que comprende los temas y la dinámica de las actividades. Sus integrantes son activos y participativos. El principal aspecto que se sugiere al grupo debe mejorar: es el tiempo que tardan en ubicarse y disponerse a iniciar la sesión, lo que lleva a invertir un mayor tiempo a las instrucciones y restarle tiempo a las actividades lúdicas.

Tercero B es un grupo que muestra disposición de trabajar y en varias ocasiones muestra buen nivel de escucha. Las recomendaciones que se le realizaron al grupo fue la participación de todos los estudiantes, el mantener buenos niveles de escucha, ya que cuando se dispersan les cuesta mucho retomar la calma y atención.

Tercero C es un grupo muy participativo que muestra interés en las actividades, realizan muchas preguntas y expresan con claridad sus ideas. Su principal debilidad, es la dificultad de algunos integrantes del grupo de mantenerse atentos y respetar la palabra del otro; lo que hace que el grupo en general se disperse en ocasiones.

A los estudiantes que conforman tercero D se les facilita realizar muchas preguntas acerca del tema, lo que demuestra el interés del grupo en los temas que se trabajan dentro de las actividades. Se les recomendó más trabajo en equipo y mayor atención y respeto hacia el otro.

El segundo tema que se trabaja (Modulo II) son los derechos asertivos, se pudo observar que *el hacer y afrontar críticas* fue una actividad que los alumnos reconocieron genera mayor beneficio en su diario vivir, aunque algunos expresaron dificultad al hacer la crítica o sentirse

incomodos al ver a sus compañeros recibirlas. Los temas trabajados dentro de este módulo generan en los estudiantes mayor interés e inquietudes, lo que favorece el proceso para lograr cumplir con los objetivos planteados.

Más de la tercera parte de los estudiantes comprendieron la importancia de los derechos asertivos y desarrollaron la capacidad de exigirlos, reconociendo que les cuesta hacerlo y que deben practicarlo más para tener una sana convivencia con los demás.

En este módulo los aspectos que fortalecen a los grupos son: su disposición para trabajar en la forma en que se comunican con los demás, aceptando que tienen derechos pero también deberes; las propuestas y alternativas que surgen de la mayoría de los estudiantes en la búsqueda de ir más allá de exigir sus derechos y encontrar soluciones al conflicto de manera asertiva; la facilidad de muchos de ellos para expresar los aspectos positivos de sus compañeros en el ejercicio de hacer y afrontar críticas, la participación activa en las socializaciones que enriquecían al programa ya la grupo en general. Aproximadamente más de la mitad de los estudiantes logran identificar cual es el estilo de comunicación que más utilizan; entre estos, unos afirman estar trabajando para usar con mayor frecuencia el estilo asertivo; más de la mitad de los estudiantes expresan como les ha ayudado el programa de entrenamiento en comunicación asertiva en otros espacios a parte del instituto educativo, como en la casa con su familia y en las relaciones interpersonales con otros.

Los aspectos que se sugieren al grupo mejorar son: las expresiones verbales y corporales de algunos estudiantes que no favorecen el estilo de comunicación asertiva; las falsas creencias que algunos estudiantes manejan relacionadas con los derechos asertivos como: pensar que no se pueden exigir los derechos si la otra persona es mayor o es una figura de autoridad, considerar que si la otra persona se comunica con un tono suave y amistoso se debe hacer lo

que esa persona desea, aun cuando no sea lo que ellos quieren o no estén de acuerdo. Aun cuando algunos comprenden que estas situaciones no deberían ser impedimento para comunicarse de manera asertiva, les cuesta realizar el ejercicio. Más de la tercera parte de los estudiantes resalto que le incomodaba el comportamiento del grupo en general, pero solo la cuarta parte del grupo aproximadamente reconoció su participación en los momentos de dispersión y desorden.

En el módulo III se trabaja en la resolución de conflictos y los resultados obtenidos evidencian que más de la mitad de los grupos comprenden el proceso interno previo que se debe realizar para poder comunicarse de manera asertiva y resolver los conflictos de una mejor forma; identifican la importancia de los tiempos fuera y las técnicas de relajación para el control de las emociones propias y de los otros, reconociendo la ruta de la comunicación asertiva como una herramienta que favorece la resolución de conflictos, una parte de estos estudiantes (menor a una cuarta parte) en ocasiones necesitan de mediación en el proceso. Menos de una cuarta parte de los grupos se evidencia dificultad para comprender, tomar y dar el tiempo fuera e insisten en solucionar el conflicto de inmediato sin tener en cuenta que ambas partes deben estar preparados, dispuestos y calmados. Algunos estudiantes manifiestan que no logran relajarse por medio de las técnicas. Solo ocho de ciento tres estudiantes se les dificulta reconocer y comprender la ruta de la comunicación asertiva y las técnicas de relajación como herramientas que le permiten resolver conflictos de una mejor manera.

En este módulo se resaltan los siguientes aspectos positivos de los grupos: Solo uno de los noventa y nueve estudiantes que participaron ignoró el derecho al tiempo fuera que tienen las demás personas, aceptando que es un derecho que se debe respetar y que con lleva a una responsabilidad. La mayoría de los estudiantes comprenden lo importante de tomarse un



tiempo para respirar, para identificar sus propias emociones y poder reflexionar sobre la situación (atenderse a sí mismo) antes de acercarse a su compañero e intentar dialogar y darle solución a la situación; además conocen y practican más de un método de relajación.

Los aspectos que se le sugiere a los grupos mejorar son: intentar solucionar los conflictos por sí solos y comprender que no siempre se debe necesitar un mediador, socializando que cuando éste es necesario hay que saber identificar quienes son personas idóneas para desempeñar este papel; respetar el derecho del tiempo fuera del otro cuando lo necesita o se lo solicitan, expresarse de forma segura para no convertir la exigencia de un derecho a una pregunta, otorgándole al otro la decisión de si lo desea respetar o no.

Por último se trabajan cuatro técnicas asertivas logrando alcanzar con el objetivo del módulo IV, los resultados demuestran que en más de la tercera parte del grupo (89%) se evidencia un aprendizaje de las cuatro técnicas, siendo la técnica del disco rayado la que más se le facilita poner en práctica en el juego de roles, esta actividad le permite a los integrantes de cada grupo realizar el ejercicio de poder ser persistente con lo que desean, un “No” sin sentirse culpable, sin perder el control, sin enfadarse... lo que les brinda seguridad y autonomía.

Más de la tercera parte de los estudiantes asocian la técnica del aplazamiento asertivo con el tiempo fuera que se trabaja en la ruta de la comunicación asertiva, lo que evidencia el conocimiento adquirido y facilita el proceso en general. Algunos estudiantes (aproximadamente diez alumnos) expresaron situaciones de su vida en las que no habían logrado aplazar la respuesta, entre los ejercicios realizados se trabaja el ser persistente y como lograr mantenerse en la técnica cuando alguien insiste y no respeta los límites que se le

ponen. Estas actividades son enriquecedoras para los estudiantes, para el programa y para la experiencia que se adquiere, ya que se realiza un trabajo conjunto.

La técnica del Sándwich generó mayor interés en los estudiantes, surgieron preguntas y diferentes comentarios. Algunos (8%) aunque la comprenden con claridad se les dificulta llevarla a cabo, ya que lo asocian a la actividad de hacer y afrontar críticas (son similares) que se realizó con situaciones reales de cada grupo y aunque se obtuvieron grandes beneficios, algunos estudiantes manifestaron sentirse incómodos de tener que expresar sentimientos negativos a su compañero (a), como también aceptaron que es gran beneficio el aprendizaje de esta técnica que les permite decir lo que no les agrada, de forma apropiada y libre de sentimientos de culpa. La cuarta técnica es la técnica de ignorar en la que más manifestaron necesitar mediación los estudiantes, ya que en ocasiones se les dificulta ignorar el mensaje sin llegar a ignorar al otro. Por medio del juego y de las situaciones que se trabajaron en repetidas ocasiones, los estudiantes mostraron comprensión de la técnica y lograron desarrollarla con éxito.

Dentro del ejercicio de evaluación del programa se logra incluir la percepción de los estudiantes, algunos de ellos expresaron su dificultad de poner en práctica lo aprendido en el programa de entrenamiento fuera de las sesiones, al indagar en las posibles causas se encontró que algunos no logran controlar sus emociones y pierden toda intención de comunicarse de manera asertiva, otros consideran que al intentarlo sus compañeros no aprueban este tipo de comportamientos y terminan apartándolo y otros simplemente dicen no recordarlo. En cuanto al ámbito familiar algunos estudiantes expresan que sus padres se encuentran ocupados la mayor parte del tiempo y no tienen la oportunidad de poner en práctica la comunicación asertiva; otros expresan que al intentarlo sus padres se disgustan y le hacen saber que si

continúa estará en problemas, lo que los estudiantes considera está bien debido a que ellos son los que le proveen de sus necesidades económicas. Afortunadamente el porcentaje de estos estudiantes es menor, ya que es claro que desde las dinámicas familiares estos padres suelen comunicarse con un estilo agresivo y en ocasiones lleva a sus hijos a que responda de manera pasiva. También se contó con testimonios familiares de parte de los estudiantes y algunos padres en los que manifiesta como el programa les ha permitido mejorar la comunicación entre los familiares y amigos.

En el proceso de evaluación los participantes expresan que les gustaría que el programa contara con más tiempo para el desarrollo de las actividades para de esta manera practicar más, también consideran que necesitaron más mesas redondas, más juegos, más ejercicios de control de emociones y tener la oportunidad de realizarlo en un espacio fuera del salón. Aunque se intentó desarrollar el mayor número de actividades fuera del salón, el tiempo disponible para cada sesión no favorecía.

Las situaciones que se presentaban a los estudiantes para trabajar en la actividad rectora de juego de roles son en su mayoría situaciones reales a las que se han enfrentado los participantes de los grupos, esto favoreció el aprendizaje aun cuando generara algún tipo de malestar en algunos al sentirse muy identificados o al tener que ver situaciones donde los personajes se comportaban de forma agresiva y utilizaban un vocabulario poco apropiado para la comunicación asertiva pero ninguna palabra obscena o prohibida dentro de lo permitido para su edad y/o lo establecido por la institución.

Los resultados obtenidos permiten reflejar el cumplimiento de los objetivos generales al lograr diseñar, implementar y evaluar un programa de entrenamiento en comunicación asertiva que fortaleciera las competencias socioafectivas de niños y niñas de tercer grado de

primaria, así mismo se evidencian los aprendizajes alcanzados por los estudiantes que participaron en el programa facilitando la comunicación asertiva en el contexto educativo y familiar.

## **Discusión**

Los resultados obtenidos en esta investigación coinciden con los de investigaciones previas realizadas tanto a nivel local, nacional e internacional. Principalmente se puede mencionar que la comunicación asertiva es la habilidad social básica sobre la que se estructuran las competencias socioafectivas tanto en niños como en adolescentes (Caballo, 2007).

De igual manera se puede señalar que el fortalecimiento de las competencias socioafectivas implica el diseño y aplicación de estrategias psicopedagógicas orientadas hacia una mejor convivencia escolar a partir del reconocimiento de los propios derechos y el de los demás.

Finalmente, las estrategias lúdicas y generadores de autonomía les permiten a los niños auto regular mejor sus estados emocionales y sobretodo la solución pacífica, vía el dialogo abierto y honesto, de los desacuerdos propios de la vida en comunidad educativa.

## **CAPITULO V**

### **CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES**

#### **Conclusiones**

A través del programa de entrenamiento en comunicación asertiva se pudo evidenciar las necesidades que tienen los niños de comprender lo que están sintiendo, lo que les está sucediendo y tener el conocimiento y habilidades para saber cómo solucionarlo de la mejor manera. Este programa les dio la oportunidad a los estudiantes de comprender situaciones que viven en el diario vivir y poder responder a ellas de manera asertiva.

El objetivo del programa se logro en 81% en los niños que se comunican permanentemente con el estilo asertivo, es claro que su etapa de desarrollo no lo permite. Pero si se pudieron alcanzar los objetivos planteados en cada módulo en la mayoría de los estudiantes; lo que promueve en ellos su desarrollo integral y les brinda seguridad. Llevarlo de actividades a un programa se hizo necesario, ya que esto permitió no solo la comprensión y reflexión de los temas, sino también la practica continua, lo que los lleva del saber pensar al saber hacer y al saber ser.

Las necesidades de esta etapa de poder comunicar lo que sienten y poder socializar con los otros niños, les exige a ellos la comprensión emocional y la autorregulación; lo que no es nada fácil; significa evaluar, regular y modificar sus estados emocionales, lo que es un verdadero y necesario reto. Es preciso el desarrollo de competencias que le permitan al niño comprender emociones y comunicarse mejor.

## **Recomendaciones**

Se recomienda continuar con el programa al evidenciar que los estudiantes se ven beneficiados tanto en el desarrollo como en el fortalecimiento de sus competencias socioafectivas, además se considera importante generar autonomía en la búsqueda y en la resolución de conflictos para potenciar en los estudiantes sus habilidades sociales y creatividad bajo la mediación y acompañamiento del profesional a cargo.

Es importante permitir que en los espacios libres los estudiantes enfrenten e intenten dar solución a los conflictos que se generen; producto de su espontaneidad y relación con sus pares sin que se involucren terceros constantemente para contribuir a su formación personal.

Es necesario trabajar sobre las “etiquetas” que a veces enmarca a varios estudiantes, al ser este un obstáculo que refuerza el comportamiento del conflictivo, tímido, etc., para esto es necesario movilizar la solidaridad y brindar herramientas que contribuyan a la mejora de sus dificultades desde el fortalecimiento de sus capacidades.

Se recomienda a los profesionales que deseen trabajar el programa de entrenamiento en comunicación asertiva tener en cuenta el tiempo y el número de integrantes por grupo, ya que estas variables pueden afectar los resultados del programa. Entre más pequeño el grupo y mayor tiempo para desarrollar las actividades las posibilidades de obtener mejores resultados serán más altas.

Las actividades como mesa redonda permiten crear conocimientos, desarrollar aprendizajes desde la propia narrativa de los alumnos; permitir que se expresen, que pregunten; que sean ellos los primeros en plasmar sus ideas enriquece cada sesión. En este tipo de actividades de socialización utilizar un sombrero o algo que de la representación física de quien tiene la

palabra influye de manera significativa, los hace sentir importantes, parece darles más libertad para comunicarse y asumen más compromiso al escuchar.

Dentro de las temáticas que se recomienda tener en cuenta para futuros programas están todas las trabajadas en cada módulo, pero en especial la identificación de las emociones, las técnicas de relajación que les permita controlarlas, como poder exigir los derechos asertivos haciendo énfasis en el hacer y afrontar críticas y el derecho a decir no, ya que fueron de alto impacto para los grupos, al igual que el ejercicio de reflexión “Dejando huellas” donde se les da la oportunidad de responder a la pregunta ¿Qué sucede cuando utilizamos frecuentemente el estilo agresivo o pasivo para comunicarnos?. La ruta de la comunicación asertiva que se diseñó y trabajo dentro del programa fue de gran beneficio para los estudiantes, ya que a través de ella vieron una guía que les permite saber cómo poder actuar frente determinadas situaciones, al igual que con las técnicas asertivas. Aunque estos temas son de gran beneficio dentro de un programa no se puede pasar por alto la importancia de conocer las necesidades del grupo con quien se desarrollara las sesiones, ya que esto nos permitirá tener claro los objetivos a los que se deben apuntar y facilitara resultados positivos.

El programa de comunicación asertiva demostró ser de gran beneficio pero también se evidencio la necesidad de un programa más prolongado en tiempo que permita que a través de un mayor número de sesiones los estudiantes puedan hacer los ejercicios en repetidas ocasiones, de esta forma el entrenamiento será más efectivo.

Las actividades como mesa redonda permiten crear conocimientos, desarrollar aprendizajes desde la propia narrativa de los alumnos; permitir que se expresen, que pregunten, que sean ellos los primeros en plasmar sus ideas enriquece cada sesión. En este tipo de actividades de socialización utilizar un sombrero o algo que de la representación física

de quien tiene la palabra influye de manera significativa, los hace sentir importantes, parece darles más libertad para comunicarse y asumen más compromiso al escuchar.

Las dinámicas en la que los estudiantes deben ser más autónomos y tienen mayores responsabilidades: como organizarse, tomar decisiones, solucionar las diferencias que se presentan durante el ejercicio (en lo posible sin la ayuda de un adulto) suelen reportar mayores resultados al igual que la actividad rectora: juego de roles.

Se considera importante hacer énfasis en el derecho a equivocarse y el poder aceptarlo sin sentimientos de culpa, percibiéndolas como oportunidades de aprender y crecer.

El lograr involucrar a los padres con las temáticas del programa se considera sería de gran beneficio ya que lo que se observa en los estudiantes que lograron compartir con los padres los temas y actividades de cada sesión es que el aprendizaje se afianza mucho más y tienen garantizado un nuevo escenario para ponerlo en práctica, además de que en algunos casos la familia se moviliza en pro de comunicarse de manera asertiva.

Aunque es importante un acompañamiento en los descansos, también se considera que los niños deben tener un espacio libre de autoridad, donde los estudiantes tengan la oportunidad de ser más espontáneos y poder conocerse mejor. De esta forma se les permite intentar solucionar los conflictos por si solos sin la necesidad de un adulto presente en todo momento; ya que en el diario vivir no siempre van a contar con un mediador. Que se les permita hacer un trabajo más autónomo que de vigilancia.

Una de las limitantes que se encontraron dentro de los grupos son las etiquetas que se manejan con algunos estudiantes (los conflictivos, los tímidos, a los que siempre les va mal en las evaluaciones, los que interrumpen...) ya que en ocasiones esto resulta un reforzante del comportamiento que se pretende trabajar con el niño y disminuir, hay que movilizar a los



alumnos a trabajar en equipo y darles las herramientas para que ellos contribuyan y apoyen en las dificultades del otro, desde sus capacidades

Es bueno que cada grupo se logre identificar como familia, que conozcan cual es aporte que cada uno de ellos le da al grupo (positivo) y cuál es el compromiso que tiene para mejorar la dinámica del mismo (lo negativo). Un material didáctico visible que represente la unión es muy buena idea; por ejemplo un árbol en el que ellos sean las hojas (fotos o nombres) y se pueda reflexionar sobre lo que sucede cuando no alimentamos el árbol y la forma ideal de mantenerlo firme y sano.

## Referencias

- Alarcón, C. Y., Ramírez, V. A., y Hernández, F. D. (2016). La función del psicólogo en el contexto escolar (tesis de pregrado). Universidad Javeriana. Recuperado de: <https://repository.javeriana.edu.co/bitstream/handle/10554/21371/AlarconCepedaYuriMarcela2016.pdf?sequence=1>
- Amaro, A. A. (2014). La psicología educativa dentro del aula como apoyo para el desarrollo humano e integral del niño. *Revista de cooperación* 5, 79-83. Recuperado de: <http://www.revistadecooperacion.com/numero5/05-05.pdf>
- Arancibia, C. V., Herrera, P. P. y Strasser, S. K. (2008). Manual de psicología educacional. Recuperado de [https://drive.google.com/file/d/0B1Zis846-k\\_iMXpsR0VhTFVqVlk/view](https://drive.google.com/file/d/0B1Zis846-k_iMXpsR0VhTFVqVlk/view)
- Ardila, R. (2013). Historia de la psicología en Colombia. Colombia: editorial El Manual Moderno.
- Área de la salud mental de la Universidad de la Sabana. (2017). Sala de prensa de la Universidad de la Sabana. Recuperado de: [https://www.unisabana.edu.co/en/menu-superior-1/prensa/comunicados-de-prensa/detalle-de-comunicados/?tx\\_news\\_pi1%5Bnews%5D=13926&tx\\_news\\_pi1%5Bcontroller%5D=News&tx\\_news\\_pi1%5Baction%5D=detail&cHash=e0021102b98b2d28bd7c4a21338dddb0](https://www.unisabana.edu.co/en/menu-superior-1/prensa/comunicados-de-prensa/detalle-de-comunicados/?tx_news_pi1%5Bnews%5D=13926&tx_news_pi1%5Bcontroller%5D=News&tx_news_pi1%5Baction%5D=detail&cHash=e0021102b98b2d28bd7c4a21338dddb0)
- Arvilla, R. A., Palacio, O. L., y Arango, G. C. (2011). El psicólogo educativo y su quehacer en la institución educativa, *Duazary* 8(2), 258-261. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3903348>
- Beltrán, Ll. J. y Bueno, A. J. (1995). Psicología de la educación. Recuperado de: <https://books.google.com.co/books?hl=es&lr=&id=AwYIq11wtjIC&oi=fnd&pg=PR5&dq=psicolog%C3%ADa+AND+educativa+OR+conceptos&ots=zZxb7itj0k&sig=yvCKrLvOscRYBqjqTs50lbQyQHs#v=onepage&q=psicolog%C3%ADa%20AND%20educativa%20OR%20conceptos&f=false>
- Beltrán, Ll. J. y Pérez, S. L. (2011). Más de un siglo de psicología educativa. Valoración general y perspectiva de futuro. *Papeles del psicólogo*. 32 (3) 204 – 231.
- Bisquerra, R. (2003) Educación emocional y competencias básicas para la vida. *Revista de Investigación Educativa*. (21) pp.7 - 43. Recuperado de: <http://revistas.um.es/rie/article/view/99071/94661>
- Caballo, V. (1983). Asertividad: definiciones y dimensiones. *Estudios de psicología*. (13), 52 – 62. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=65876>
- Caballo, V. (2007). Manual de evaluación y entrenamiento de las habilidades sociales. Madrid, España: Siglo XXI de España editores S.A.

Carpintero, H. (2002). Historia de las ideas o historia profesional. Una propuesta integradora. *Anuario de psicología*, 33, 199-230.

Carpintero, H. (2011). La Psicología Educativa en España. Unas Notas Históricas sobre sus Primeros Pasos. *Psicología Educativa*. 17 (1) 13-25. Recuperado de <http://www.copmadrid.org/webcopm/publicaciones/revistaeducativa/ed2011v17n1a2.pdf>

Carrillo, G. G. (2015). Validación de un programa lúdico para la mejora de habilidades sociales en niños de 9 a 12 años. (Tesis doctoral). Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=56190>

Casadiegos, G. J., Martínez, E. C., Riatiga, C. A. y Vergara L. E. (2015). Habilidades de comunicación asertiva como estrategia en la resolución de conflictos familiares que permite contribuir al desarrollo humano integral en la familia (Tesis de pregrado). Recuperado de: <http://stadium.unad.edu.co/preview/UNAD.php?url=/bitstream/10596/3785/7/39048907%20.pdf>

Castejón, J., González, C., Gilar, R. y Miñano, P. (2010). Psicología de la educación. Recuperado de: <https://www.editorial-club-universitario.es/pdf/4517.pdf>

Colegio Colombiano de Psicólogos. (s.f) Campo psicología educativa. Recuperado de: <http://www.colpsic.org.co/productos-y-servicios/campo-psicologia-educativa/92>

Colmenares, A. M. (2012). Investigación-acción participativa: una metodología integradora del conocimiento y la acción. Voces y Silencios: Revista Latinoamericana de Educación. 3 (1) 102-115. Recuperado de: <https://revistas.uniandes.edu.co/doi/pdf/10.18175/vys3.1.2012.07>

Congreso de la República de Colombia. (s.f). Por la cual se crea el sistema nacional de convivencia escolar y formación para el ejercicio de los derechos humanos, la educación para la sexualidad y la prevención y mitigación de la violencia escolar. Recuperado de: <http://wsp.presidencia.gov.co/Normativa/Leyes/Documents/2013/LEY%201620%20DEL%2015%20DE%20MARZO%20DE%202013.pdf>

Compagnucci, E., Iglesias, I., Lescano, M. y Palacios, A. (2009). La psicología educacional: historia y proyección en el desarrollo profesional de los psicólogos. II Congreso Internacional de Investigación de la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de la Plata. Recuperado de: [http://sedici.unlp.edu.ar/bitstream/handle/10915/17315/Documento\\_completo\\_\\_\\_\\_.pdf?sequence=1](http://sedici.unlp.edu.ar/bitstream/handle/10915/17315/Documento_completo____.pdf?sequence=1)

Cornejo, C. O. (2011). El rol del Psicólogo Educacional: La transición desde el paradigma de la simplicidad al paradigma de la complejidad. *Revista Pequeña*. 1 (1) 72 – 82. Recuperado de: <http://www.ubiobio.cl/miweb/webfile/media/265/el%20rol%20del%20psicologo%20educacional.pdf>

Coromac, S. M. (2014). Estrategias de asertividad como herramientas para la transformación del conflicto en el aula. (Tesis de posgrado). Recuperado de: <http://biblio3.url.edu.gt/Tesario/2014/05/67/Coromac-Maria.pdf>

Corrales, P. A., Quijano, L. N., y Góngora, C. E. (2017). Empatía, comunicación asertiva y seguimiento de normas. Un programa para desarrollar habilidades para la vida. *Enseñanza e investigación en Psicología* 22 (1), 58 – 65.

De Zubiria, J. (2013) ¿Cómo diseñar un currículo por competencias? Fundamentos, lineamientos y estrategia. Bogotá: Magisterio

Erazo, S. O. (2012). Reflexiones sobre la psicología educativa. *Revista de psicología GEPU*, 3 (2), 139 – 157. Recuperado de: [https://drive.google.com/file/d/0B\\_amNUZGjsD9WFVKTzNBbFBhT1U/view](https://drive.google.com/file/d/0B_amNUZGjsD9WFVKTzNBbFBhT1U/view)

Escudero, I., León, J. A. (2011). Hitos y Retos del Psicólogo Educativo. *Psicología educativa*. 17 (1). 3 – 11. Recuperado de: [https://repositorio.uam.es/bitstream/handle/10486/661151/hitos\\_escudero\\_PE\\_2011.pdf?sequence=1](https://repositorio.uam.es/bitstream/handle/10486/661151/hitos_escudero_PE_2011.pdf?sequence=1)

Fernández, J. (2013). Psicólogo/a Educativo: Formación y Funciones. *Papeles del psicólogo*. 34 (2) 116-122. Recuperado de: <http://www.papelesdelpsicologo.es/pdf/2234.pdf>

Gallardo, P. (2006) El desarrollo emocional en la educación primaria. (6 a 12 años). *Revista Cuestiones Pedagógicas*. (18) pp. 143 – 159. Recuperado de: <http://institucional.us.es/revistas/cuestiones/18/09%20desarrollo%20emocional.pdf>

Garaigordobil, L. M. (2001). Intervención con adolescentes: impacto de un programa en la asertividad y en las estrategias cognitivas de afrontamiento de situaciones sociales. *Psicología conductual*, (9), 221-246. Recuperado de: [http://www.sc.ehu.es/ptwgalam/art\\_completo/Pconductual.PDF](http://www.sc.ehu.es/ptwgalam/art_completo/Pconductual.PDF)

Hernandez, R., Fernandez. Y Baptista, P. (2006). Metodología de la investigación. Mexico: McGraw-Hil Interamericana

León, A. J. (2011). El psicólogo educativo en Europa. *Psicología educativa*. 17 (1), 65 – 83. Recuperado de: <http://www.copmadrid.org/webcopm/publicaciones/educativa/ed2011v17n1a6.pdf>

Lilienfeld, S. O., Jay Lynn, S., Namy, L. L y Woolf, N. J. (2011). *Psicología. Una introducción*. España: Pearson.

López. D. N., Iriarte, R. C. y Gonzáles, T. C. (2004). Aproximación y revisión del concepto competencia social. *Revista española de pedagogía*. 227. 143-156. Recuperado de: <https://revistadepedagogia.org/lxii/no-227/aproximacion-y-revision-del-concepto-competencia-social/101400009736/>

Mera, R. (2012). Eficacia de la Terapia Asertiva de Wolpe en el tratamiento de la inhabilidad social y baja autoestima en adolescentes de 12 a 17 años que acuden a consulta externa en la Dinapen Pichincha, Octubre 2011 – Octubre 2012. (Tesis de pregrado) Universidad Central del Ecuador, Quito - Ecuador. Recuperado de: <http://www.dspace.uce.edu.ec/bitstream/25000/1855/1/T-UCE-0007-45.pdf>

Ministerio de educación nacional. (s.f). Serie lineamientos curriculares. Recuperado de: [http://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-339975\\_recurso\\_11.pdf](http://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-339975_recurso_11.pdf)

Monje, M. V., Camacho, C. M., Rodriguez, T. E., y Carvajal, A. L. (2009). Influencia de los estilos de comunicación asertiva de los docentes en el aprendizaje escolar. *Psicogente*, 12 (21), 78 – 95. Recuperado de: <http://revistas.unisimon.edu.co/index.php/psicogente/article/view/1188/1175>

Ossa, C. C. (2011). El rol del Psicólogo Educacional: La transición desde el paradigma de la simplicidad al paradigma de la complejidad. *Pequén*, 1 (1), 72 – 82 Recuperado de <http://www.ubiobio.cl/miweb/webfile/media/265/el%20rol%20del%20psicologo%20educacio%20nal.pdf>

Peña, C. T. (1993). La psicología en Colombia: historia de una disciplina y una profesión. *Colciencias*. Tomo IX. Recuperado de: [http://www.infopsicologica.com/documentos/2008/Historia\\_psico\\_Colombia\\_T\\_Pena.pdf](http://www.infopsicologica.com/documentos/2008/Historia_psico_Colombia_T_Pena.pdf) (no sé si se cita así)

Peña, C. T. (2007). 60 años de la psicología en Colombia. *Revista Latinoamericana de Psicología*. 39 (3), 675 – 676 Recuperado de: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/rlp/v39n3/v39n3a27.pdf>

Porras, N. (2009). La psicología social: una aproximación desde la perspectiva ideológica. *Revista Electrónica de psicología social “Poiésis”*. (18) Diciembre. DOI: <https://doi.org/10.21501/16920945.137>

Porras, N. (2010). La psicología y la educación a distancia: frente al reto de aprender desde la autonomía. *Revista Electrónica de psicología social “Poiésis”*. (19) Junio. DOI: <https://doi.org/10.21501/16920945.110>

Porras, N. (2010). Psicología y educación para la democracia: una reflexión para la formación ciudadana. *Revista Electrónica de psicología social “Poiésis”*. (20) Diciembre. DOI: <https://doi.org/10.21501/16920945.56>

Porras, N. (2011). Del pluralismo al eclecticismo en la psicología de hoy: una reflexión epistemológica. *Tesis Psicológica*, (6), 151-172

Porras, N. (2011a). Lo Ideológico en la Psicología Social y en la Guerra en Colombia. *Revista de Psicología GEPU*, 2 (2), 138-157.

Porras, N. (2012). La realidad organizacional desde la perspectiva psicosocial. *Revista Iberoamericana de Psicología: Ciencia y Tecnología*, 5 (1), 7-18.

Porras, N. (2012). Gerencia del potencial humano en las organizaciones que aprenden desde la perspectiva psicológica. *Revista Electrónica de psicología social "Poiésis"*. (23) Junio. DOI: <https://doi.org/10.21501/16920945.330>

Porras, N. (2014). El estudio del comportamiento organizacional como fundamento para la gestión humana por competencias. *Revista Electrónica de psicología social "Poiésis"*. (27) Junio. DOI: <https://doi.org/10.21501/16920945.1223>

Porras, N. (2014). Aportes de la psicología de la motivación para la comprensión del comportamiento humano en el trabajo. *Revista Electrónica de psicología social "Poiésis"*. (28) Diciembre. DOI: <https://doi.org/10.21501/16920945.1399>

Porras, N. (2015). Gestión del conocimiento, aprendizaje y socialización organizacional: procesos fundamentales para la psicología del trabajo. *Revista Electrónica de psicología social "Poiésis"*. (29) Junio. DOI: <https://doi.org/10.21501/16920945.1609>

Porras, N. (2016). Aproximación histórica a la psicología del trabajo y de las organizaciones en Colombia. *Revista Interamericana de Psicología/Interamerican Journal of Psychology (IJP)*, 50 (3), 317-330.

Porras, N. (2016a). Pensar los conflictos organizacionales desde la perspectiva del coaching ontológico. *Revista Latinoamericana de Psicoterapia Existencial. Un Enfoque Comprensivo del Ser*, (13), 30-38.

Porras, N. (2016). Aproximación histórica a la psicología del trabajo y de las organizaciones en Colombia. En Johnny Orejuela y Cols. *Psicología de las organizaciones y del trabajo. Apuestas de investigación II*. (pp. 281-301). Cali: Universidad de San Buenaventura.

Porras, N. (2017). Nuevas relaciones de poder/saber en la psicología de las organizaciones: una aproximación desde Foucault. *Revista Espiga*, 16(34), 270-285. Doi: <http://dx.doi.org/10.22458/re.v17i34.1168>

Porras, N. (2017). Violencia psicológica en el trabajo: aproximaciones desde la perspectiva psicosocial. *Integración Académica en Psicología*. 5 (13), 20-27.

Porras, N. R, y Parra, L. C. (2018). La adicción al trabajo como síntoma del malestar laboral contemporáneo. *Integración Académica en Psicología*. 6 (17), 4-14.

Reolid, L. V. (2014). Propuesta de un programa de intervención para la mejora de las habilidades sociales en adolescentes. (Tesis de maestría). Recuperado de: [http://repositori.uji.es/xmlui/bitstream/handle/10234/142985/TFM\\_2014\\_reolidV.pdf?sequence=1](http://repositori.uji.es/xmlui/bitstream/handle/10234/142985/TFM_2014_reolidV.pdf?sequence=1)

Restrepo, O. L., y Usuga, M. G. (2016). Alcances y limitaciones del que hacer del psicólogo en el campo educativo. Una mirada desde instituciones formales de educación básica y media

(tesis de pregrado) Recuperado de:  
[http://200.24.17.74:8080/jspui/bitstream/fcsh/417/3/UsugaGleidy\\_alcanceslimitacionesquehacerpsicologicocampoeducativo.pdf](http://200.24.17.74:8080/jspui/bitstream/fcsh/417/3/UsugaGleidy_alcanceslimitacionesquehacerpsicologicocampoeducativo.pdf)

Rivera, T. D. (2016). Desarrollo de habilidades sociales de comunicación asertiva para el fortalecimiento de la convivencia escolar (tesis de maestría). Recuperado de:  
<http://repository.unilibre.edu.co/bitstream/handle/10901/9585/Desarrollo%20de%20habilidades%20sociales%20de%20comunicaci%C3%B3n%20asertiva%20para%20el%20fortalecimiento%20de%20la%20convive.pdf?sequence=1>

Rodríguez, R., y Ordoñez, A. (2015). Eficacia de un taller de técnicas asertivas de comunicación asertiva en adolescentes del colegio San Gerónimo Emiliani. (Tesis de pregrado). Universidad Rafael Landívar, Guatemala – de la Asunción. Recuperado de:  
<http://recursosbiblio.url.edu.gt/tesisjcem/2015/05/42/Rodriguez-Rocio.pdf>

Sánchez, C. P., González, V. M. & Zumba, V. I. (2016). El psicólogo educativo y su responsabilidad en la sociedad ecuatoriana actual: compromisos, retos y desafíos de la educación del siglo XXI. *Universidad y Sociedad*. 8 (4). 123-129. Recuperado de:  
<http://scielo.sld.cu/pdf/rus/v8n4/rus16416.pdf>

Schunk, D. (2012). Teorías del aprendizaje. Una perspectiva educativa. México: Pearson Educación.

Uribe, A. N. (2012). Fundamentos teóricos y funciones del psicólogo educativo. *Revista Colombiana de Ciencias Sociales* 4 (1) 135-149. Recuperado de:  
<http://www.funlam.edu.co/revistas/index.php/RCCS/article/view/955/877>

Usuga, M. G y Restrepo, O. L. (2016). Alcances y limitaciones del quehacer del psicólogo en el campo educativo: Una mirada desde instituciones formales de educación básica y media (tesis de pregrado) Recuperado de:  
[http://200.24.17.74:8080/jspui/bitstream/fcsh/417/3/UsugaGleidy\\_alcanceslimitacionesquehacerpsicologicocampoeducativo.pdf](http://200.24.17.74:8080/jspui/bitstream/fcsh/417/3/UsugaGleidy_alcanceslimitacionesquehacerpsicologicocampoeducativo.pdf)

Watzlawick, P., Helmick, B y Jackson, D. (1985) Teoría de la comunicación humana.

Woolfolk, A. (2010). Psicología Educativa. México: Pearson.

Zaldrivar, D (1994). La terapia asertiva: una estrategia para su empleo. *Revisa cubana de psicología*. (11), 53 – 64. Recuperado de: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/rcp/v11n1/09.pdf>

## **Lista de Anexos**

Anexo 1: Programa de entrenamiento en Comunicación Asertiva

Anexo 2: Cronograma – Horarios del programa de entrenamiento

Anexo 3: Diario de campo

Anexo 4: Ruta de la comunicación asertiva

Anexo 5: Hoja de evaluación módulo I

Anexo 6: Hoja de evaluación módulo II

Anexo 7: Hoja de evaluación módulo III

Anexo 8: Hoja de evaluación módulo IV

Anexo 9: Evaluación final del programa – percepción estudiantil

Anexo 10: Guía de trabajo sección 2 módulo I

Anexo 11: Libreto obra de teatro sección 2 módulo II

Anexo 12: Dejando huellas sección 5 módulo III

Anexo 13: Guía de trabajo sección 6 módulo III